

SÉRIE DE  
RECHERCHES SUR  
L'APPRENTISSAGE

# L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la participation à des études postsecondaires chez les personnes qui montrent de faibles compétences en lecture à l'âge de 15 ans

R A P P O R T

par :

**Victor Thiessen**

Meta Research and Communications  
et Université Dalhousie

préparé pour :

Direction de la politique sur l'apprentissage  
Politique stratégique et Recherche

novembre 2007





*L'incidence de certains facteurs sur les  
cheminements menant à l'obtention d'un  
diplôme d'études secondaires et à la  
participation à des études postsecondaires  
chez les personnes qui montrent de faibles  
compétences en lecture à l'âge de 15 ans*

*par :  
Victor Thiessen  
Meta Research and Communications et Université Dalhousie*

*préparé pour :  
Direction de la politique sur l'apprentissage  
Politique stratégique et recherche  
Ressources humaines et Développement social Canada*

*novembre 2007*

SP-795-11-07F  
(also available in English)



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



Ce document est disponible en anglais sous le titre : *The impact of factors on trajectories that lead to a high school diploma and to participation in post-secondary education among those with low reading competencies at age 15.*

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



Papier

ISBN : 978-0-662-46666-6

N° de cat. : HS28-129/2007E

PDF

ISBN : 978-0-662-46667-3

N° de cat. : HS28-129/2007E-PDF



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

Ressources humaines et Développement social Canada

Centre des publications

140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0

Gatineau (Québec) Canada K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260

[www.rhdsc.gc.ca/fr/publications\\_ressources/politique\\_sur\\_apprentissage/index.shtml](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/index.shtml)

La « Série de recherches sur l'apprentissage » est constituée de documents de recherche diffusés par les sections spécialisées dans l'apprentissage de Ressources humaines et Développement social Canada. L'objectif visé par cette initiative consiste à publier des travaux de recherche sur l'apprentissage continu – de l'enfance à un âge adulte avancé – portant sur des personnes issues de tous les milieux d'apprentissage, établissements d'enseignement, milieux familiaux, collectivités et milieux de travail. Grâce à un examen critique, à une analyse de diverses sources de données ainsi qu'à la répétition et à la confirmation des résultats, la Série de recherches sur l'apprentissage entend constituer un ensemble de données et faire connaître les résultats pour alimenter le débat public et favoriser l'élaboration de politiques. Parmi les travaux présentés dans le cadre de la Série, notons des rapports de recherche internes, des travaux de recherche commandés, des synthèses, des symposiums de recherche ainsi que des bibliographies annotées.



# *Table des matières*

<b>Sommaire.....</b>	<b>i</b>
<b>1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Examen de la documentation .....</b>	<b>5</b>
2.1 Facteurs déterminant le cheminement scolaire.....	5
2.1.1 L'effort et l'intérêt à l'école .....	5
2.1.2 La participation à des activités supervisées par des adultes.....	6
2.1.3 L'influence des pairs .....	6
2.1.4 L'aide aux études de la part des parents.....	6
2.1.5 Le soutien des enseignants .....	7
2.1.6 L'emploi rémunéré.....	7
2.1.7 L'élimination des risques .....	8
2.1.8 La performance scolaire .....	8
2.1.9 Les effets de l'école et du voisinage .....	9
<b>3. Données et mesures.....</b>	<b>11</b>
<b>4. Conclusions .....</b>	<b>13</b>
4.1 Description des élèves faibles en lecture .....	13
4.2 Profil des cheminements scolaires.....	14
4.2.1 Mesures de soutien social et institutionnel.....	14
4.2.2 Mécanismes habilitants personnels .....	22
4.2.3 Performance scolaire .....	30
4.3 Analyses à variables multiples.....	31
<b>5. Références .....</b>	<b>41</b>
<b>Annexe : Définition des variables construites .....</b>	<b>47</b>



## *Liste des tableaux*

Tableau 1	Définition des cheminements scolaires et répartition en pourcentage.....	11
Tableau 2	Perception des mesures de soutien social.....	15
Tableau 3	Participation à des activités parascolaires .....	17
Tableau 4	Soutien des enseignants.....	19
Tableau 5	Participation aux activités fournies par l'école pour s'informer sur le marché du travail et les études.....	21
Tableau 6	Initiative personnelle d'acquisition de compétences.....	23
Tableau 7	Modèles multinominaux décrocheurs c. EPS.....	34
Tableau 8	Modèles multinominaux des diplômés du secondaire par rapport aux participants à des EPS.....	39
Tableau 9	Renseignements descriptifs sur les mesures incluses dans les analyses à variables multiples.....	51



## *Liste des Figures*

Figure 1	Bénévolat.....	16
Figure 2	Perception du soutien éducatif des pairs .....	18
Figure 3	Importance que les parents accordent à la réussite des études secondaires et à la participation à des EPS de leurs enfants .....	20
Figure 4	Moins d'un cours raté par mois .....	24
Figure 5	Temps consacré aux devoirs supérieur à quatre heures par semaine ...	25
Figure 6	Élèves qui n'ont jamais mis un frein à leurs efforts en période de difficulté scolaire .....	26
Figure 7	Abstinence de la consommation d'alcool et de marijuana ou hasch....	27
Figure 8	Autoévaluation des aptitudes.....	28
Figure 9	Travail rémunéré pendant l'année scolaire .....	29
Figure 10	Cours de langue et de mathématiques de niveau préuniversitaire.....	30
Figure 11	Moyenne pondérée cumulative de B ou plus .....	31



# Sommaire

Le présent rapport analyse le cheminement scolaire de 6 342 jeunes Canadiens qui, à l'âge de 15 ans, s'étaient classés au-dessous du niveau jugé nécessaire au fonctionnement efficace dans une société du savoir. À cette fin, il s'appuie sur les cycles 1 à 3 de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) du Canada. En dépit de leurs compétences relativement faibles en lecture, seulement 15 % avaient décroché du secondaire à l'âge de 19 ans, et près de deux cinquièmes s'étaient inscrits dans un établissement d'enseignement postsecondaire.

On évalue l'utilité du concept de résilience scolaire étant donné qu'un pourcentage considérable de jeunes ont surmonté les obstacles que posait leur niveau de compétence en lecture inférieur à la moyenne selon les tests qu'ils avaient subis à l'âge de 15 ans. La richesse des données de l'EJET a permis un examen détaillé des multiples effets de deux composantes de la résilience sur les résultats scolaires : a) l'accessibilité des mesures de soutien social et institutionnel, comme les pairs, les parents, les enseignants et la collectivité, et b) l'approche de la vie des jeunes et leur participation à diverses activités, qui ont permis à quelques-uns d'entre eux de surmonter l'obstacle que leur posait leur niveau limité de compétences en lecture. L'analyse porte particulièrement sur les mesures d'aide et les mécanismes habilitants dans la société mesurés à l'âge de 17 ans et propose des comparaisons à partir des changements qui se sont produits entre l'âge de 15 et 17 ans.

Un profil comparatif des décrocheurs, des diplômés du secondaire et des participants à des études postsecondaires indique que les mesures de soutien social et d'habilitation personnelle semblent avoir des conséquences bénéfiques sur le cheminement scolaire subséquent. De façon générale, ce sont les décrocheurs qui bénéficieraient du moins grand nombre de mesures de soutien social et qui seraient les moins susceptibles de démontrer de la résilience dans leur cheminement scolaire. Par contraste, les personnes qui ont poursuivi des études postsecondaires semblent bénéficier de nombreuses mesures de soutien social et sont les plus susceptibles d'adopter des pratiques habilitantes et des orientations de vie. Généralement, les diplômés du secondaire qui n'avaient pas poursuivi d'études postsecondaires à 19 ans se situaient quelque part entre ces deux groupes. Les mesures de soutien social ou institutionnel les plus liées aux cheminements scolaires sont les suivantes :

- les personnes sur lesquelles on peut compter dans les périodes creuses, à qui on peut faire confiance et se confier, et dont on peut obtenir des conseils;
- les parents qui valorisent l'éducation;
- un réseau d'amis qui reconnaissent l'importance de l'éducation;
- des enseignants qui traitent les élèves avec respect, qui ont la réputation d'être justes, et qui fournissent de l'aide supplémentaire au besoin;
- les écoles offrant des activités qui permettent de se renseigner sur le travail et les études;
- le bénévolat et la participation à des activités parascolaires, tant à l'école que dans la collectivité.

Les mesures de soutien social et institutionnel sont celles sur lesquelles l'élève a à lui seul un contrôle à peu près nul, et bien que leur absence puisse créer des obstacles supplémentaires au jeune, ces mesures sont loin d'être décisives. Les convictions, le comportement et les décisions de l'élève entrent en ligne de compte. En plus des mesures de soutien social, il y a de nombreux mécanismes habilitants personnels qui auraient des conséquences :

- prendre l'initiative personnelle d'acquérir des compétences et d'accumuler de l'information;
- faire un effort « scolaire » en ne ratant pas de cours et en consacrant davantage de temps aux devoirs;
- ne pas abandonner devant l'occurrence d'un travail scolaire difficile;
- éviter les comportements risqués, comme la consommation d'alcool (et consommer avec modération), la consommation de marijuana ou de hasch, les périodes intensives de travail rémunéré pendant l'année scolaire, et les activités sexuelles pouvant provoquer une grossesse.

C'est sans surprise que les analyses révèlent que deux composantes d'une bonne performance scolaire, particulièrement pendant la dernière année du secondaire, ont une grande signification : les notes globales, et les cours de langues et de mathématiques suivis au niveau préuniversitaire. L'analyse à plusieurs variables révèle qu'une partie de la dynamique sous-jacente grâce à laquelle la résilience améliore les résultats d'éducation s'explique par une amélioration de la performance scolaire. D'ailleurs, les jeunes qui bénéficient du plus grand soutien social et qui ont profité d'une variété de mécanismes habilitants sont en mesure d'améliorer leur performance scolaire grâce à ces ressources. Au même moment, la présence de mesures de soutien social et l'adoption de comportements habilitants semblent toutes les deux offrir une protection accrue contre le décrochage et un incitatif aux études postsecondaires, même lorsqu'on tient compte des effets sur la performance scolaire. Autrement dit, parmi les jeunes qui ont maintenu une moyenne pondérée cumulative identique dans un même programme scolaire (préuniversitaire ou autre), ceux qui sont résilients sont moins susceptibles de décrocher et plus nombreux à poursuivre des études postsecondaires que ceux qui ne bénéficient pas d'autant de mesures de soutien social ou qui ne participent pas activement à des mécanismes habilitants.

Par ailleurs, toutes les décisions que prend un élève pour améliorer sa performance scolaire se traduit directement par une amélioration de son cheminement. Ici, ce qu'il faut retenir, c'est que la performance scolaire d'un jeune à ses premières années d'études n'a pas autant d'impact que celle de ses années ultérieures, bien qu'elle laisse sa trace et qu'on ne puisse pas l'effacer complètement. Les aspirations d'un élève sont cruciales, comme celles de ses parents, et créent un effet qui s'ajoute à celui de ses parents.

Les cheminements scolaires sont répartis inégalement entre les écoles, puisque environ le tiers de la variation des cheminements scolaires s'effectue au secondaire ou avant. Un grand pourcentage, c'est-à-dire la moitié, de ces différences au niveau scolaire s'expliquent toutefois par la sélection et les groupes d'élèves, plutôt que par l'efficacité d'une école. D'autres analyses permettraient d'évaluer précisément quels sont les facteurs qui pourraient appliquer les différences dans l'efficacité des écoles.

Le présent rapport examine en quoi l'expérience du secondaire et les événements qui se produisent entre l'âge de 15 et 17 ans préparent la décision des élèves montrant un faible niveau de compétence en lecture à néanmoins terminer leur secondaire et/ou à poursuivre des études postsecondaires. Nos constatations renforcent la conclusion selon laquelle ces jeunes bénéficient de nombreux facteurs qui les encouragent à répondre à leurs aspirations élevées en dépit des obstacles auxquels ils se heurtent. Sur le plan politique, la complexité de la chaîne de facteurs documentés dans le présent rapport signifie qu'il n'existe pas de mécanisme politique pouvant à lui seul améliorer de façon spectaculaire le cheminement scolaire des jeunes Canadiens.



# 1. Introduction

Les recherches ne cessent de montrer que la performance scolaire antérieure est le facteur le plus utile dans la prévision des cheminements scolaires subséquents (voir l'examen de la documentation plus loin). Ainsi, il existe certains cheminements typiques, en ce sens qu'il s'agit des cheminements les plus courants : les élèves qui montrent de faibles résultats scolaires écourtent généralement leurs études, tandis que ceux qui obtiennent de bonnes notes poursuivent des études postsecondaires. Enquête auprès des jeunes en transition (EPS), notamment à l'université. Au même moment, la performance scolaire antérieure n'est pas du tout déterministe et elle ne fonctionne pas de la même façon pour tous les adolescents. Il se peut qu'on trouve de nombreux facteurs de protection en cours de route. Ces derniers donnent des mesures personnelles aux jeunes (comme un nombre modéré d'heures de travail dans le marché du travail, une conception personnelle positive des études, et l'attachement et la participation à l'école) et des mesures de soutien social solides (par exemple, la participation à des activités parascolaires supervisées par des adultes, et la supervision des parents). Ainsi, d'importantes minorités de jeunes terminent leur secondaire et poursuivent des EPS en dépit de leurs faibles résultats scolaires antérieurs. L'importance des recherches réalisées pour le présent document s'explique par le fait qu'il vise directement l'un des cheminements atypiques, c'est-à-dire un faible niveau de compétence en lecture suivi d'une réussite des études secondaires et d'une participation à des EPS par la suite.

Par souci d'information, il faut regarder le cheminement scolaire actuel des jeunes d'un point de vue historique. Les aspirations scolaires sont à la hausse, et au moment de l'enquête de référence. Enquête auprès des jeunes en transitions (EJET) réalisée en 2000, ces jeunes de 15 ans avaient des aspirations et des attentes excessivement élevées : moins d'un sur cent disait qu'un niveau de scolarité inférieur à un diplôme d'études secondaires lui conviendrait, tandis que deux tiers visaient l'obtention d'au moins un grade universitaire (Thiessen et Looker 2004). Par ailleurs, même les décrocheurs croyaient pratiquement à l'unanimité qu'il était nécessaire de réussir à l'école pour réussir dans la vie (Stoner-Eby 2002).

Le niveau de scolarité augmente au même titre que les attentes : plus de la moitié des jeunes adultes canadiens (24 à 35 ans) en 2003 avaient obtenu un diplôme d'études postsecondaires, comparativement à environ un tiers en 1991 (Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière 2006:10). À l'autre bout du continuum d'éducation, le pourcentage de jeunes qui ne terminent pas leur secondaire a diminué. Le taux de décrochage au Canada entre le début et la fin des années 90 a diminué de 33 %, étant passé de 18 % à 12 % (Bowlby et McMullen 2002:26). Une partie de ce fléchissement pourrait s'expliquer par la situation du marché du travail, étant donné que les taux de décrochage sont généralement supérieurs dans les provinces où le taux de chômage chez les jeunes est inférieur (Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière 2006:9), mais il n'y a pas de doute que cette baisse s'explique en partie par la reconnaissance grandissante de l'importance de l'éducation pour donner une chance aux jeunes dans la vie.

La dernière note historique est la nature évolutive des transitions études-travail. Les transitions qu'effectuent les jeunes lorsqu'ils entrent aux études ou sur le marché du travail ou lorsqu'ils en ressortent sont de plus en plus nombreuses, prolongées et fluides, ce qui prouve que la décision d'écourter les études est réversible, et souvent renversée. Des pourcentages

grandissants de décrocheurs reprennent leurs études plus tard, tant aux États-Unis (Entwisle, Alexander et Olson 2004) qu'au Canada (Shaienks, Eisl-Culkin et Bussière 2006). Grâce à ces constatations, on peut désormais admettre qu'il est préférable de concevoir les transitions études-travail comme des processus dynamiques qui prennent un certain temps, et non comme des événements ponctuels. On constate aussi que les cheminements scolaires sont peut-être plus individualisés aujourd'hui (Furlong et Cartmel 1997). D'ailleurs, Entwisle et coll. (2004:1197) concluent que « les décrocheurs qui retournent à l'école ont une certaine résilience » (mesurée d'après l'évaluation du bonheur, de la créativité, de l'enthousiasme, du retrait et de la timidité des jeunes de 14 ans par leurs enseignants) « qui leur permet de se rétablir de leurs échecs scolaires antérieurs ».

Les recherches à partir de concepts longitudinaux indiquent un rehaussement considérable de l'attitude, du comportement et de la performance scolaire des élèves au fil du temps. Les mesures tardives ont plus d'effet que celles prises antérieurement, si bien que les facteurs négatifs initiaux peuvent être effacés par la suite (Marjoribanks 2003). Cependant, ces recherches révèlent également que les événements antérieurs laissent des traces, même lorsque des mesures sont appliquées par la suite au modèle (Marjoribanks 2003). La saisie de ces processus exige des données longitudinales, comme celles de l'EJET, qui permettent le suivi des cheminements scolaires au fil du temps.

Les facteurs déterminant le cheminement scolaire sont une combinaison de facteurs biologiques, cognitifs, psychologiques, sociologiques, économiques et culturels. Ces facteurs se font ressentir dans de multiples contextes, notamment la personne, les pairs, la famille, les enseignants et les écoles. Ici, l'examen de la documentation et les analyses statistiques reposent sur la conversion de capitaux à l'intérieur d'un cadre de résilience. On peut déduire que de nombreuses influences sur les cheminements scolaires sont le résultat de la conversion d'un type de capitaux en un autre : comment et dans quelles conditions les atouts sociaux sont-ils convertis en améliorations du cheminement scolaire, cette conversion est-elle efficace? Par ailleurs, dans quelle mesure les mécanismes habilitants aident-ils les jeunes à surmonter l'obstacle scolaire que représente un faible niveau de compétence en lecture?

Dans le contexte du faible niveau de compétence en lecture, la résilience scolaire peut se définir par l'efficacité de la conversion des capitaux. On considère généralement que la résilience est la capacité de surmonter des obstacles ou de remédier à une situation difficile (Catterall 1998; Wayman 2002). L'« obstacle » dont on parle ici est un niveau de compétence en lecture inférieur à la moyenne à l'âge de 15 ans. La résilience scolaire se traduirait par une amélioration des résultats d'éducation, la réussite des études secondaires et l'inscription à un programme d'études postsecondaires – surprenante compte tenu de cet obstacle.

Selon Wayman (2002:168), la résilience « est un phénomène complexe à facettes multiples » dont la mesure ou les composantes ne font pas encore l'unanimité. Toutefois, il y a lieu de considérer que la résilience est formée de deux aspects principaux : les mesures de soutien social et institutionnel, et les pratiques habilitantes individuelles. Dans la réalité, la distinction entre ces deux aspects est floue puisque la recherche et l'obtention de mesures de soutien social constituent déjà des démarches habilitantes. Cette distinction fournit néanmoins une certaine valeur puisque les mesures de soutien social et institutionnel soulignent l'importance des ressources sociales propices à l'éducation. Les pratiques habilitantes se concentrent quant à elles sur les comportements, les valeurs et

les convictions de la personne par laquelle ces atouts sont convertis en capital humain. Aux fins du présent rapport, ces deux aspects sont définis comme suit :

### **Mesures de soutien social et institutionnel**

- **Amitiés** : Le sentiment qu'une personne n'est pas seule, mais qu'elle peut compter sur les autres pour obtenir de l'aide.
- **Soutien des pairs** : On tient compte de deux aspects du soutien des pairs : d'une part, avoir un réseau d'amis ayant des aspirations scolaires élevées; d'autre part, être entouré de pairs à qui une personne peut se confier et demander de l'aide lorsqu'elle est en difficulté.
- **Soutien scolaire des enseignants** : Avoir des enseignants qui s'intéressent au cas d'un élève en particulier et qui peuvent l'aider au besoin.
- **Soutien scolaire des parents** : Avoir des parents qui reconnaissent l'importance de l'éducation.
- **Soutien scolaire** : Participation à des activités scolaires pour perfectionner sa connaissance du travail et de l'éducation.
- **Bénévolat** : Participation à des activités bénévoles. Il s'agit d'une forme de participation à des activités supervisées par des adultes qui peut accroître le stock de capital social.
- **Activités parascolaires** : Il s'agit d'une autre forme de participation à des activités supervisées par des adultes où il est possible d'améliorer une variété d'aptitudes sociales.
- **Emploi rémunéré** : Le travail pendant les études secondaires est une autre forme de participation à des activités supervisées par des adultes qui peuvent avoir divers effets positifs.

### **Mécanismes habilitants**

- **Initiative personnelle** : Participation du jeune à des activités de son plein gré pour améliorer sa connaissance du monde du travail et de l'éducation.
- **Persévérance** : Persistance dans les moments difficiles.
- **Effort scolaire** : Consacrer du temps aux devoirs et ne pas rater de cours.
- **Élimination des risques** : Consommation modérée voire nulle d'alcool, de marijuana ou de hasch. Par ailleurs, à un jeune âge comme celui-là, les relations sexuelles non protégées pouvant entraîner une grossesse à l'adolescence sont un facteur de risque. Un autre risque qu'on peut ajouter ici est une participation intensive à l'emploi rémunéré pendant l'année scolaire.
- **Autoconception de la scolarité** : Autoévaluation révélant une base solide de capital humain.

Du point de vue des élèves, les analyses portent sur ceux qui auraient eu un volume de capital humain inférieur à la moyenne à un moment antérieur, soit à cause de leurs capacités cognitives limitées ou pour d'autres raisons. Dans quelles circonstances et grâce à quelles mesures peuvent-ils néanmoins obtenir des acquis scolaires susceptibles d'accroître leur capital humain? Puisque l'accumulation de capital humain exige du travail, peuvent-ils par exemple déployer un effort personnel accru dans leurs devoirs pour améliorer leur cheminement scolaire. Dans la même veine, les compétences en informatique peuvent-elles améliorer les résultats scolaires et ainsi faire augmenter le niveau de scolarité?

Du point de vue des ménages, les parents diffèrent selon leur volume de capital social, économique et culturel, et le simple volume de ces types de capitaux est fortement ressenti dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, les parents peuvent toutefois choisir d'effectuer divers investissements en vue des études de leurs enfants, même lorsque leurs ressources sont limitées. La question qu'on se pose ici est de savoir quels types d'investissements (comme l'achat de matériaux scolaires ou d'un ordinateur familial, l'abonnement à Internet, l'inscription à une école privée ou à des cours de musique ou de danse) sont des véhicules efficaces pour améliorer les résultats d'éducation.

Pour ce qui est des écoles, on cherche à savoir si certaines écoles offrent un rendement supérieur (sur le plan des résultats d'éducation de leurs élèves) pour un même volume de capital contenu dans l'ensemble de leurs nouveaux élèves.

La perspective du cycle de vie tient compte des transitions importantes (et de leur séquence), comme quitter la maison familiale, s'engager dans une nouvelle relation, ou déménager de domicile ou d'école. On se sensibilise ainsi aux « vies liées » des jeunes avec celles de leurs parents, de leurs pairs et de leurs enseignants, et on constate que leurs décisions scolaires sont intégrées à une matrice de paramètres institutionnels, comme les transitions bien différentes entre le secondaire, le CEGEP et les universités au Québec. Étant donné l'âge des jeunes qui font l'objet de la présente étude, peu ont connu quelques-unes des transitions jugées importantes, comme la parentalité. Les résultats de la cohorte précédente de l'EJET révèlent que les décrocheurs étaient près de trois fois plus nombreux que les diplômés à être mariés ou conjoints de fait, et aussi beaucoup plus nombreux à être parents (Bowlby et McMullen 2002).

## ***2. Examen de la documentation***

Il ne faut surtout pas oublier que les enjeux dont il est question ici sont nouveaux. On explore les cheminements scolaires en s'attardant particulièrement aux jeunes qui avaient déjà montré des risques de faibles résultats scolaires. La documentation ne contenait pratiquement pas d'études qui examinaient le cheminement scolaire d'un groupe précis de jeunes dont la performance scolaire antérieure (soit selon des notes standard ou les notes obtenues à l'école) était relativement faible. Le but du présent document est de recenser les facteurs qui ont mené au succès en dépit de l'obstacle d'un faible niveau de compétence préalable en lecture. Comme le rappellent Crosnoe et coll. (2002:701), « il faut s'attarder davantage aux cas de réussite, aux adolescents qui réussissent » en dépit des divers obstacles.

### **2.1 Facteurs déterminant le cheminement scolaire**

La présente section est un examen des études empiriques qui portent sur les effets des facteurs que le présent rapport considère comme des aspects entraînant la résilience des cheminements scolaires. À moins d'avis contraire, les conclusions indiquent des effets indépendants, puisque ceux-ci demeurent même après l'application d'une variété de contrôles statistiques.

#### ***2.1.1 L'effort et l'intérêt à l'école***

L'une des principales questions consiste à déterminer dans quelle mesure l'effort individuel permet de surmonter les obstacles souvent associés à un faible niveau de scolarité. Nous avons utilisé une variété d'aspects des efforts scolaires, c'est-à-dire le volume de devoirs faits, les cours ratés ou l'école buissonnière, et l'intérêt, le plaisir et la participation aux discussions en classe. Ces aspects avaient généralement des effets indépendants sur le cheminement scolaire subséquent (Bowlby et McMullen 2002; Dinovitzer, Hagan et Parker 2003; Gilbert et coll. 1993; Lambert et coll. 2004; Stearns, Moller et Blau 2004; Stoner-Eby 2002). Dans une étude longitudinale, Meltzer et coll. (2004) comparent le cheminement scolaire des élèves ayant des difficultés d'apprentissage avec celui des élèves qui n'en ont pas. Ils constatent que les élèves qui se considèrent moins compétents que les autres trouvent les tâches plus difficiles et « abandonnent » ainsi plus facilement (effort moindre), ce qui entraîne une baisse de leurs résultats par la suite. Dans ce contexte, l'une des conclusions importantes qu'on peut tirer, c'est que l'on a prouvé que les résultats scolaires avaient un lien avec la cote qu'attribuaient les parents à la persévérance de leurs enfants dans les périodes difficiles (Eccles, Vida et Barber 2004), que les auteurs considèrent comme une forme de résilience.

### **2.1.2 La participation à des activités supervisées par des adultes**

La participation à des activités parascolaires, tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école, est associée positivement aux cheminements scolaires (Aschaffenburg et Maas 1997; Butlin 1999; Mahoney 2000; Videon 2002). On sait que les élèves qui proviennent des ménages aisés sont plus susceptibles de participer à des activités parascolaires et à se classer plus haut aux tests normalisés. Par conséquent, les contrôles statistiques appliqués à ces facteurs réduisent, mais sans éliminer, la solidité du lien qui existe entre la participation à des activités parascolaires et le cheminement scolaire. On conclut donc qu'un jeune qui consacre du temps à des activités supervisées par des adultes augmente ses chances de connaître un cheminement scolaire favorable.

Comme dans le cas des activités parascolaires, le bénévolat implique du temps consacré à des activités supervisées par des adultes. Il peut s'agir de la raison pour laquelle le bénévolat est associé à une participation accrue à l'école et au sentiment d'estime de soi. Le bénévolat aurait également des effets bénéfiques sur divers résultats scolaires, y compris les notes et le niveau de scolarité. Toutefois, ces effets diminuent considérablement lorsqu'on applique les contrôles de l'éducation et de la situation sociale des parents (Eccles et Barber 1999), ce qui indique que le bénévolat n'a peut-être pas d'effets indépendants.

### **2.1.3 L'influence des pairs**

Deux aspects des pairs entrent en ligne de compte dans les études sur les cheminements scolaires. D'une part, les plans de cheminement des amis : Zaff (2003) a conclu que les élèves qui déclaraient qu'au moins un de leurs amis avait décroché étaient moins susceptibles de poursuivre des EPS. Dans un même ordre d'idées, Tomkowicz (2003) indique que la probabilité d'une participation immédiate à des EPS croît directement en fonction du nombre d'amis qui planifient poursuivre des EPS. L'autre aspect des pairs, c'est l'orientation scolaire. Un jeune qui a des amis qui prennent l'école au sérieux atteint un niveau de scolarité plus élevé, et il y a plus de jeunes femmes que de jeunes hommes qui prennent l'école au sérieux (Tinklin et Croxford 2000); ce qui explique peut-être pourquoi les femmes font généralement preuve d'une plus grande résilience et obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les hommes (Eccles, Vida et Barber 2004; Wasonga 2002).

### **2.1.4 L'aide aux études de la part des parents**

On sait bien que le revenu, l'éducation et la profession des parents ont des effets relativement importants sur tous les marqueurs du niveau de scolarité, comme le décrochage (Bowlby et McMullen 2002; Crowder et Teachman 2004; Dinovitzer, Hagan et Parker 2003; Pong et Ju 2000; Stearns, Moller et Blau 2004; Stoner-Eby 2002; Teachman, Paasch et Carver 1997) et l'inscription à des études postsecondaires (Butlin 1999; Cheung et Andersen 2003; Crosnoe, Mistry et Elder 2002; Lambert et coll. 2004; Zaff et coll. 2003). La situation socioéconomique des parents est peut-être importante, mais les aspirations et les attentes qu'ils ont envers

l'éducation de leurs enfants le sont encore plus. Un récent examen de la documentation prouve qu'il s'agit des principales formes d'influence de parents (Fan et Chen 2001). Si les attentes des parents sont tempérées par les contraintes de la réalité, comme la performance scolaire de l'enfant et sa participation à l'école pendant sa progression (De Broucker 2005; Looker et Thiessen 2006), ces attentes exercent néanmoins un effet indépendant certain sur le cheminement scolaire lorsqu'on fait abstraction des notes et de la SSE des parents (Crosnoe, Mistry et Elder 2002; Tomkowicz et Bushnik 2003).

### **2.1.5 Le soutien des enseignants**

Bouchey et Harter (2005 : 680) documentent, dans une étude longitudinale sur les enfants de l'école intermédiaire, que l'aide des parents et des enseignants est importante pour la performance scolaire ultérieure et que « le soutien perçu de la part des enseignants a un effet direct sur les résultats en mathématiques et en sciences ». Dans la même veine, Hymel et Ford (2003) révèlent que même après correction de la capacité cognitive, il existe un lien entre les premières influences des enseignants et des parents et la performance scolaire plus tard. Crosnoe et coll. (2004) n'ont relevé qu'une relation modeste entre l'aide des enseignants et les résultats scolaires.

### **2.1.6 L'emploi rémunéré**

On sait bien que l'intensité de l'emploi pendant les études secondaires a un effet curviligne sur les taux de décrochage, les jeunes qui ne travaillent pas du tout et ceux qui travaillent plus de 20 heures par semaine étant plus susceptibles de décrocher que ceux qui effectuent un nombre modéré d'heures (Bowlby et McMullen 2002; Tomkowicz et Bushnik 2003). On propose deux raisons pour expliquer l'effet de l'emploi intensif. D'une part, il semble probable que l'emploi intensif interfère avec la performance scolaire, car il influe sur les devoirs, l'absentéisme et les notes. Cependant, Warren (2003) est incapable d'établir ces liens. D'autre part, il y a les effets de la sélection : ce sont les élèves qui ont déjà réduit leur participation à l'école qui se lancent dans l'emploi intensif. Les preuves à l'appui de cette explication sont mitigées, puisqu'on a constaté que le travail intensif pendant la dernière année des études secondaires avait un effet négatif sur la *réussite* d'un programme d'un collège communautaire ou d'une université, mais surtout à l'université (Butlin 2000). Cela veut dire qu'il y a une autre dynamique que le manque de participation pour expliquer cette relation. Il y a une autre constatation importante : ceux qui travaillaient pendant l'année scolaire qui a précédé leur décrochage étaient plus de deux fois plus nombreux à retourner aux études que ceux qui ne travaillaient pas (Entwisle, Alexander et Olson 2004). Ainsi, on ne peut pas dire que le marché du travail a « sorti » les élèves de l'école. On confirme plutôt que les jeunes qui étaient en mesure de combiner le travail et l'école avaient une plus grande motivation ou davantage de discipline ou qu'ils étaient conscients que leur situation d'emploi ne s'améliorerait pas à moins qu'ils retournent à l'école.

### **2.1.7 L'élimination des risques**

L'influence des pairs est également liée à des comportements risqués. Dans une étude longitudinale, Sussman et coll. (2004) ont conclu que les jeunes des écoles parallèles qui avaient déclaré avoir l'intention de ne pas consommer de drogues douces au cours de l'année suivante avaient été plus nombreux à terminer leur secondaire cinq ans plus tard. Les auteurs interprètent cette conclusion comme une forme de résilience.

Du point de vue du cycle de vie, l'initiation précoce à l'activité sexuelle est un facteur de risque pour le cheminement scolaire. Dans la cohorte précédente de l'EJET, Bowlby et McMullin (2002) ont constaté que les jeunes qui étaient devenus parents étaient plus susceptibles de décrocher du secondaire, et le résultat est le même pour ceux qui s'étaient établis avec leur conjoint. De même, Krahn (2006) a conclu qu'un mariage en bas âge réduisait la probabilité d'obtenir un diplôme d'EPS. C'est sans surprise que la parentalité précoce nuit plus aux filles qu'aux garçons. Chez les filles, celles qui avaient exprimé leur intention de ne pas avoir d'enfants avant l'âge de 24 ans avaient un niveau de scolarité supérieur à celles qui voulaient en avoir plus tôt, tandis que chez les garçons, aucune association n'était possible (Scott 2004). Il faut garder en tête que les études antérieures n'étaient habituellement pas fondées sur un concept longitudinal. Celles qui l'étaient montraient en général que les jeunes qui devenaient parents à l'adolescence avaient des résultats scolaires inférieurs même avant la grossesse (Furstenberg 2003 : 28). Il semble que l'école et le voisinage auraient des effets relativement importants sur la consommation d'alcool et de marijuana et sur les premières activités sexuelles en bas âge (Sampson, Morenoff et Gannon-Rowley 2002; Teitler et Weiss 2000).

### **2.1.8 La performance scolaire**

Si l'examen de la documentation qui précède documente la pertinence de la résilience dans les résultats scolaires, c'est avant tout la performance en classe qui est essentielle. Les recherches montrent toujours que tous les aspects de la performance scolaire sont essentiels à la compréhension des transitions scolaires subséquentes (Butlin 2000; French et Conrad 2001; Glick et White 2004; Lambert et coll. 2004; Stearns, Moller et Blau 2004; Stoner-Eby 2002; Tomkowicz et Bushnik 2003; Zaff et coll. 2003). Pourtant, de nombreux jeunes ayant des notes suffisamment élevées pour terminer leur secondaire et s'inscrire à des études postsecondaires échouent. On cherche donc à savoir si la résilience ne fait simplement qu'améliorer la performance scolaire ou si elle a d'autres effets bénéfiques directs qui encouragent les jeunes à ne pas décrocher et à poursuivre des études postsecondaires.

On relève de nombreuses différences entre les sexes du côté de la performance scolaire, des attitudes et des convictions, des activités, et des efforts. Les filles ont de plus grandes aspirations scolaires, travaillent plus fort pour satisfaire leurs ambitions et ont donc de meilleurs résultats scolaires que les garçons, ce qui leur permet de poursuivre des EPS (Finnie, Lascelles et Sweetman 2005; Marjoribanks 2003; Thiessen et Looker 2004).

### **2.1.9 Les effets de l'école et du voisinage**

Les écoles ne facilitent pas toutes le cheminement scolaire de leurs élèves de la même façon (Attewell 2001; Audas et Willms 2001; Cook et coll. 2002; Gamoran 1996; Morgan 2001; OCDE 2001; Sullivan 2001; Willms 2004; Zhang 1999). Après correction des caractéristiques des nouveaux élèves, certains types d'avantages dans les écoles s'évaporent, comme les niveaux supérieurs de compétence en lecture dans les écoles privées (Willms 2004). Il y a toutefois des effets véritables des écoles qui permettent à certaines d'entre elles d'enregistrer des taux de rendement essentiellement supérieurs pour leurs élèves. Ainsi, après correction des caractéristiques des élèves à leur arrivée, les écoles diffèrent dans leur efficacité à produire des résultats scolaires améliorés, et à réduire les inégalités des résultats en raison de la SSE des parents (Tinklin et Croxford 2000; Willms 2004). Comme les élèves qui se situent au-dessus de la moyenne semblent réussir relativement bien peu importe l'école, ce qui compte, c'est la façon dont les écoles aident les élèves qui ont du mal à avancer. Les tentatives de découverte des attributs qui définissent les écoles « à valeur ajoutée » n'ont été que partiellement réussies jusqu'ici. Willms (2004) conclut que les écoles qui réussissent diffèrent de plusieurs façons (des différences légères mais importantes), comme une plus grande autonomie des enseignants, une évaluation officielle des élèves, et un climat de discipline favorable.



### 3. Données et mesures

Le présent rapport analyse les données des cycles 1 à 3 de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)/Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) menée auprès des élèves qui avaient 15 ans dans l'enquête de référence. Les analyses se limitent aux 6 342 jeunes qui se sont classés en deçà du niveau 3 au test de lecture administré au premier cycle de 2000 et qui ont donné de l'information sur leur cheminement scolaire au cycle 3. La variable résultats est le cheminement scolaire de ces jeunes au cycle 3, soit à 19 ans. Pour les besoins qui nous intéressent, on se concentre sur trois groupes en particulier : les décrocheurs, les diplômés du secondaire qui n'ont pas poursuivi d'EPS, et ceux qui ont poursuivi des EPS<sup>1</sup>. Le tableau 1 contient la définition de ces groupes et en donne la répartition.

<b>Tableau 1</b>		
<b>Définition des cheminements scolaires et répartition en pourcentage</b>		
<b>Groupe</b>	<b>%</b>	<b>Définition</b>
Décrocheurs du secondaire	15	N'ont pas répondu aux exigences d'obtention d'un certificat d'études secondaires ou son équivalent et ne sont actuellement pas inscrits à un programme d'études. Les élèves qui ont participé directement à un programme d'EPS sans terminer leur secondaire en sont exclus.
Diplômés du secondaire	49	Ont obtenu un certificat d'études secondaires ou son équivalent, mais n'ont pas pris part à un programme d'EPS. Ce groupe comprend les élèves actuellement inscrits dans une école secondaire ou son équivalent.
Participants à des EPS	37	Actuellement ou précédemment inscrits à un programme d'EPS terminé ou non.

<sup>1</sup> Environ un jeune sur dix à l'âge de 19 ans n'avait pas répondu aux critères d'obtention d'un certificat d'études secondaires, mais étudiait encore pour l'obtenir. On les considère comme des diplômés du secondaire puisqu'ils n'ont pas pris la décision de décrocher. Compte tenu de leur âge, ils représentent ceux dont la réussite des études secondaires a été retardée pour des raisons comme le redoublement d'une année scolaire, un décrochage antérieur et un retour aux études, ou une invalidité qui a retardé le cheminement scolaire normal.



## 4. Conclusions

La première section de l'analyse dresse un profil des différences entre les décrocheurs, les diplômés du secondaire et ceux qui avaient poursuivi des études pour secondaire (EPS) à l'âge de 19 ans. Ces profils s'appuient sur les données du cycle 2 (17 ans), et indiquent principalement les activités à l'école secondaire, les convictions et les attitudes, et la performance scolaire. On montre quelles sont les activités, les attitudes et les convictions qui semblent faciliter l'obtention de bons résultats d'éducation.

Pour quelques variables, il existe des données identiques pour le cycle 1. Dans certains cas, il peut être utile de comparer les profils à deux moments précis. L'évolution entre l'âge de 15 et 17 ans peut illustrer une éventuelle dynamique pendant les années cruciales du secondaire. Par exemple, il se peut que les élèves qui ont choisi de poursuivre des EPS aient participé davantage aux diverses activités sociales pendant leurs études secondaires. Dans certains graphiques et tableaux, on illustre cette perspective de comparaison longitudinale.

Après les profils, on présente les résultats de l'analyse de régression multinominale qui établit les contrastes entre les trois groupes définis précédemment. La question qu'on se pose ici consiste à savoir lesquels des éventuels facteurs énumérés dans l'analyse du profil ont des effets directs sur le cheminement scolaire après correction statistique des variables démographiques et autres variables de base.

### 4.1 Description des élèves faibles en lecture

Avant de dresser le profil des cheminements scolaires que suivent les élèves faibles en lecture, il est important de définir brièvement en quoi les élèves faibles en lecture forment un groupe qui diffère de ceux qui excellent. Une première différence importante, c'est qu'un faible résultat au test de lecture est intimement lié à de faibles résultats dans toutes les autres mesures de la performance scolaire chez les jeunes de 15 ans. Les élèves faibles en lecture obtenaient des notes inférieures dans toutes les matières, étaient moins nombreux à suivre un cours de mathématiques ou un cours de langue en 10<sup>e</sup> année, étaient moins nombreux à suivre un cours de mathématiques ou de langue de niveau préuniversitaire, et obtenaient des résultats inférieurs au test de mathématiques. Ces difficultés scolaires existaient depuis longtemps pour un grand nombre d'entre eux, puisqu'ils étaient également plus nombreux à avoir redoublé une année au primaire. Bref, le résultat en lecture n'est pas un résultat isolé, mais plutôt une composante d'une faible performance scolaire en général.

Une autre différence importante, c'est que les élèves faibles en lecture se sont classés au bas de l'échelle dans tous les facteurs considérés comme des causes ou des conséquences de leurs faibles résultats en lecture. Ces facteurs sont le peu de plaisir pour la lecture, le peu d'efforts et d'intérêts à l'école, le manque de confiance en eux et une faible estime de leurs capacités à l'école, le peu de temps consacré aux devoirs, les faibles aspirations d'éducation, le pessimisme quant à leur avenir sur le marché du travail, et le peu d'importance accordé à l'éducation par eux-mêmes ou leurs parents. Les répondants de ce groupe sont plus nombreux à déclarer qu'ils ont déjà enfreint les règlements de l'école

et qu'ils sont donc plus nombreux à avoir été expulsés. Il n'est pas surprenant qu'à la lumière de ces problèmes, les élèves croient que les relations enseignants-élèves ne soient pas si bonnes à leur école. Ils proviennent de ménages où le SSE est faible, où les ressources culturelles et éducationnelles sont peu nombreuses, et participent à peu d'activités culturelles. Ces différences indiquent que le faible niveau de compétence en lecture a des causes et des conséquences importantes. Les convictions, les aspirations et les efforts individuels ont des conséquences, mais la situation socioéconomique de leurs parents aussi, tout comme les ressources matérielles et culturelles qu'ils offrent.

Trois facteurs démographiques sont également répartis de façon inégale entre les élèves faibles en lecture et ceux qui excellent : les jeunes qui ont des problèmes de santé, les minorités visibles et les immigrants sont surreprésentés dans l'échantillon de jeunes ayant un faible niveau de compétence en lecture. Il faut savoir qu'aucune des autres caractéristiques de la situation familiale ne semble avoir de grandes conséquences sur le niveau de compétence en lecture. Par exemple, les différences dans la structure familiale, le nombre de frères et sœurs et les déménagements d'école ou de domicile ont des effets mineurs (quoique significatifs sur le plan statistique à l'occasion).

## **4.2 Profil des cheminements scolaires**

La présente section dresse le profil des mesures de soutien social, des activités à l'école secondaire, des convictions et des attentes des élèves faibles en lecture par rapport à leur cheminement scolaire. Les analystes se fondent sur les déclarations des élèves à l'âge de 17 ans, c'est-à-dire à l'aide des données du cycle 2. Dans certains cas, lorsqu'il est possible d'établir des comparaisons révélatrices, on fait ressortir une évolution des jeunes entre l'âge de 15 et 17 ans.

### **4.2.1 Mesures de soutien social et institutionnel**

L'un des principes fondamentaux du cadre de résilience, c'est que les mesures de soutien social sont essentielles pour qu'un jeune puisse surmonter n'importe quel obstacle. Ces mécanismes d'adaptation peuvent avoir des sources variées, notamment les enseignants, les parents, les pairs, et les adultes de la collectivité. Dans la présente section, on documente l'effet apparent de chacune de ces sources de soutien social sur les cheminements scolaires à l'âge de 19 ans.

#### **Perception des mesures de soutien social**

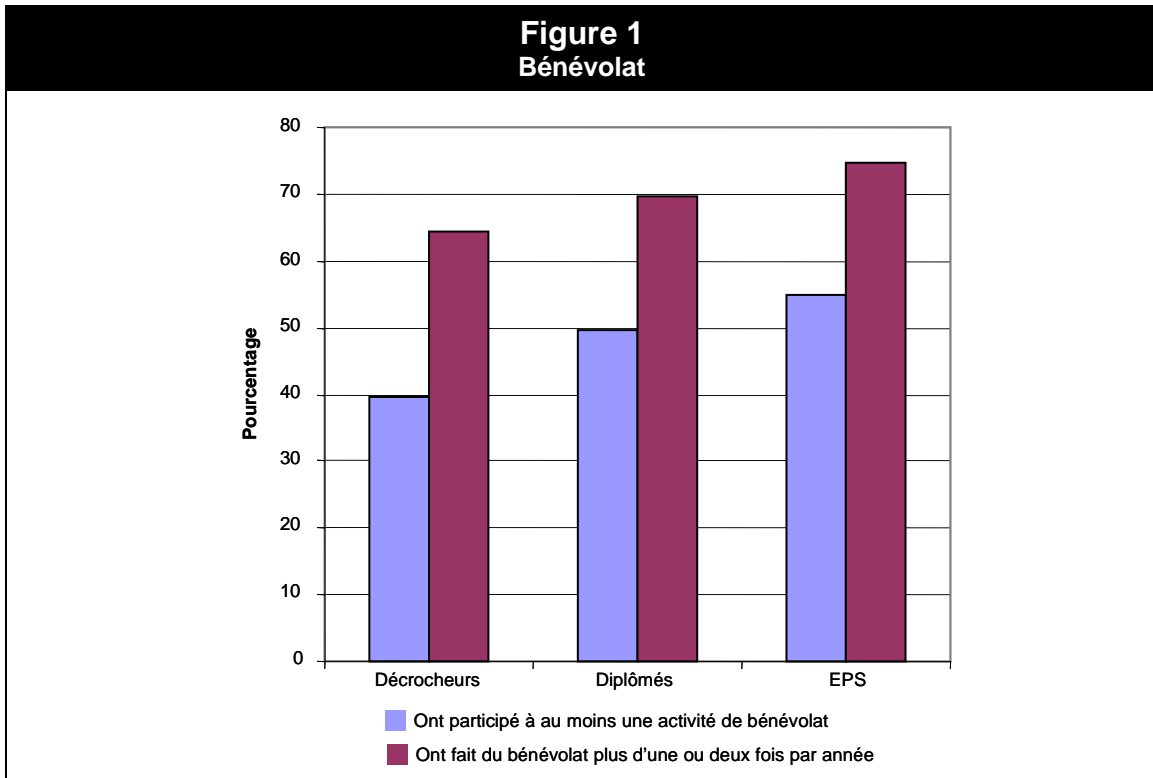
La documentation théorique illustre que les jeunes qui croient être en mesure de faire confiance à quelqu'un et de se tourner vers cette personne lorsqu'ils sont en difficulté deviennent résilients. Cette attente est confirmée dans le tableau 2, qui présente un modèle de constance : les décrocheurs étaient les moins susceptibles d'affirmer qu'ils connaissaient une personne qui les aiderait s'ils étaient mal pris, ou à qui ils pourraient faire confiance et parler de leurs problèmes sans être mal à l'aise. Sur l'ensemble des six mesures, les jeunes qui ont pris part à des EPS étaient les plus susceptibles de déclarer qu'ils bénéficiaient de ce genre de

soutien social. La différence de perception des mesures de soutien social entre les décrocheurs et les participants aux EPS oscille entre 10 et 16 %. Bien que cet écart ne soit pas énorme, la constance de cette observation porte à croire qu'une absence de mesures de soutien social peut constituer un important facteur expliquant la décision de ces jeunes de poursuivre leurs études.

<b>Tableau 2</b>			
<b>Perception des mesures de soutien social</b>			
<b>Pourcentage qui admettent avec certitude que...</b>	<b>Décrocheurs</b>	<b>Diplômés</b>	<b>EPS</b>
Si les choses tournent mal, il y a quelqu'un pour m'aider*	33	36	44
Ma famille et mes amis me rassurent et me rendent heureux	41	47	56
Je fais confiance à une personne et je peux lui demander conseil si j'ai des problèmes	41	46	54
Il y a quelqu'un avec qui je peux parler de mes problèmes sans être mal à l'aise*	26	31	39
Il y a une personne dont je me sens proche*	27	34	43
Je peux compter sur des gens si j'ai des problèmes	32	37	42
* Cette affirmation était à la forme négative, mais elle est inversée ici par souci d'uniformité.			

## **Bénévolat**

En général, les jeunes sont actifs dans le secteur bénévole. Les raisons qui expliquent leur participation varient, qu'il s'agisse de la volonté d'acquérir des compétences propres à un emploi, ou simplement de l'intérêt pour une cause donnée. On considère généralement que le bénévolat a des conséquences positives pour les jeunes, puisqu'il les expose à des modèles d'âge adulte dans les organismes communautaires ou municipaux. Sur le plan du capital social, les jeunes actifs dans le secteur bénévole consolident leur stock de capital social — des adultes pouvant constituer des sources d'information utiles). Ici, on veut savoir si la participation à des activités de bénévolat offre des mesures d'adaptation sociale qui se traduisent par une probabilité accrue qu'un jeune poursuive ses études. La figure 1 indique que la participation à des activités de bénévolat est effectivement liée à des résultats d'éducation chez les élèves faibles en lecture. Seulement deux décrocheurs sur cinq ont participé à des activités de bénévolat, mais cette statistique atteint 55 % chez les étudiants de niveau postsecondaire. Ces chiffres révèlent également que les jeunes qui font le plus de bénévolat sont les plus susceptibles d'obtenir de bons résultats d'éducation.



### Participation aux activités parascolaires

La participation à des activités bénévoles est peut-être importante, mais il semble que la participation à des activités parascolaires soit une forme encore plus importante de résilience chez les élèves faibles en lecture. La participation à des activités parascolaires tant à l'école que dans la collectivité semble être un bon moyen de contrer le décrochage. Si on s'exprime différemment, les jeunes qui participent à des activités parascolaires à l'âge de 17 ans sont décidément plus nombreux à terminer leur secondaire, et même à poursuivre des EPS. Le tableau 3 montre que parmi ceux qui poursuivent des EPS, seulement 13 % n'ont pas pris part à des activités parascolaires, tandis qu'un peu plus de la moitié (56 %) ont participé à des activités parascolaires soit à l'école, soit dans la collectivité. Par contraste, environ un tiers des décrocheurs du secondaire n'ont pas pris part à des activités parascolaires, et seulement trois sur dix ont pris part à des activités tant à l'école que dans la collectivité.

**Tableau 3**  
**Participation à des activités parascolaires**

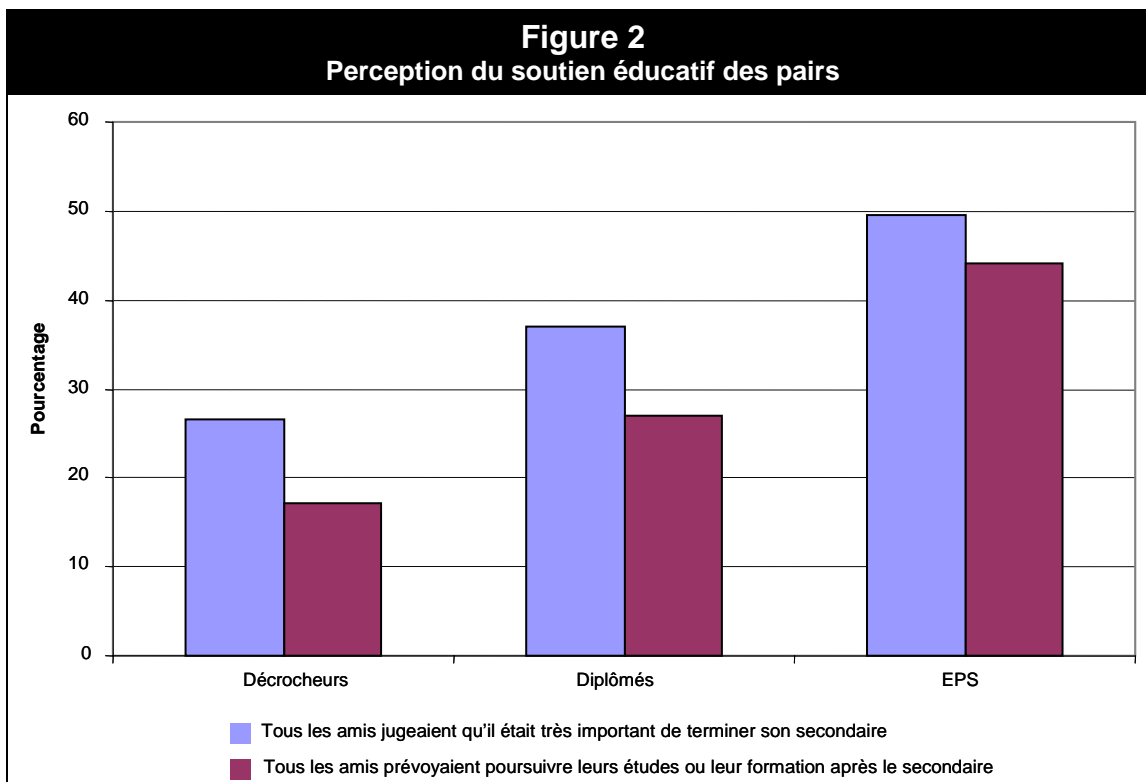
	Décrocheurs	Diplômés	EPS
N'ont pas participé à des activités parascolaires	32	23	13
Ont participé à des activités à l'école ou ailleurs qu'à l'école	38	34	31
Ont participé à des activités à l'école et à l'extérieur de l'école	30	44	56
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Le point commun qui relie le bénévolat et les activités parascolaires est le temps consacré à des activités organisées et supervisées par des adultes. Par ailleurs, ni le bénévolat ni les activités parascolaires ne sont littéralement considérées comme des activités d'éducation. Pourtant, les deux semblent améliorer le cheminement scolaire des jeunes. Bref, les résultats indiquent que plus les jeunes participent à des activités organisées et supervisées par des adultes, meilleurs sont leurs résultats d'éducation par la suite.

### **Perception du soutien des pairs**

La documentation sur l'influence des pairs porte sur leur éventuel effet négatif sur la performance scolaire et les études des jeunes. On dit souvent que la culture des pairs s'oppose aux activités normatives. Pourtant, les pairs peuvent jouer un rôle important dans le soutien scolaire. Les données ne révèlent pratiquement pas d'écarts quant à la perception du soutien des pairs. Indépendamment de leur cheminement scolaire, plus de neuf répondants sur dix croyaient qu'ils avaient des amis à l'école avec lesquels ils pouvaient aborder des sujets personnels et qui pouvaient les aider à faire leurs travaux scolaires au besoin. Étant donné le soutien quasi-universel des pairs, celui-ci n'a presque pas d'effet sur le cheminement scolaire.

L'importance des pairs sur le cheminement scolaire se situe dans leurs plans d'éducation. Les jeunes ayant un faible niveau de compétence en lecture peuvent être portés à poursuivre leurs études s'ils ont des amis qui encouragent l'éducation et qui prévoient poursuivre des études postsecondaires. Comme le révèle la figure 2, la moitié des jeunes qui ont poursuivi des études postsecondaires ont déclaré que leur réseau de pairs à l'école était constitué en totalité d'amis qui accordaient beaucoup d'importance à la réussite des études secondaires. Du côté des décrocheurs, il n'y en a qu'environ un quart (27 %) qui ont déclaré avoir eu un réseau d'amis du même genre. On remarque une tendance similaire quant à la perception des plans d'études postsecondaires de leurs pairs. Précisément, il y a près de deux fois plus de jeunes qui ont poursuivi des études postsecondaires qui avaient un réseau d'amis dont tout le monde prévoyait poursuivre des études postsecondaires que de jeunes qui ont décroché avant la fin du secondaire (44 % contre 17 %). Ces conclusions confirment qu'un réseau de pairs positifs semble être une ressource éducative vitale pour les jeunes dont le niveau de compétence antérieur en lecture était inférieur à la moyenne.



### Soutien des enseignants

En gros, les élèves faibles en lecture croient que leurs enseignants s'occupent d'eux, les traitent équitablement et respectueusement, et leur fournissent au besoin l'aide supplémentaire qu'ils leur demandent. Toutefois, ces impressions sont plus fréquentes chez les jeunes dont les résultats d'éducation sont meilleurs, bien que ces différences soient modestes, soit un écart de dix points entre les décrocheurs et les participants à des EPS (voir tableau 4).

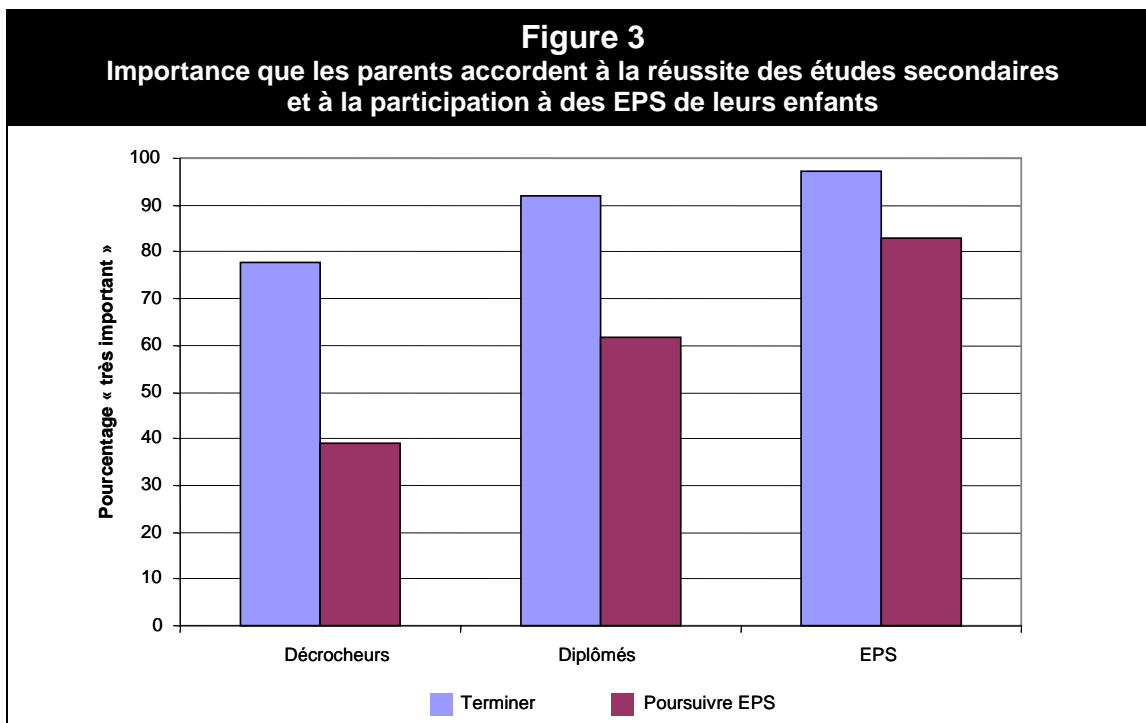
**Tableau 4**  
**Soutien des enseignants**

<b>Pourcentage qui admettent ou qui admettent avec certitude que...</b>	<b>Décrocheurs</b>	<b>Diplômés</b>	<b>EPS</b>
Je m'entends bien avec les enseignants	67	77	83
J'ai été traité avec le même respect que les autres élèves de mon groupe	76	86	90
La plupart de mes enseignants s'occupaient vraiment de moi	83	88	91
Il y avait des enseignants ou d'autres adultes à mon école à qui je pouvais m'adresser si j'avais un problème	89	90	89
Les gens à l'école s'intéressaient à ce que j'avais à dire	80	84	86
La plupart de mes enseignants écoutaient vraiment ce que je disais	77	85	87
Si j'avais besoin d'aide supplémentaire, les enseignants m'en donnaient	82	89	92
La plupart de mes enseignants me traitaient équitablement	81	91	93

### **Soutien des parents**

Dans l'examen de la documentation, on indique que la valeur que les parents accordent à l'éducation est l'une des plus importantes influences sur le cheminement scolaire de leurs enfants. Cette situation est corroborée ici : plus de quatre jeunes sur cinq qui ont pris part à des études postsecondaires, contrairement à moins de la moitié de ce pourcentage chez les décrocheurs, croyaient qu'il était « très important » pour leurs parents qu'ils poursuivent des EPS (figure 3)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Cette constatation n'est pas un modèle d'une perception sélective, puisqu'on observe une relation similaire lorsqu'on s'appuie sur les données fournies par les parents au cycle 1.



### Soutien de l'école

La dernière mesure de soutien est l'établissement scolaire lui-même. Les écoles ne s'y prennent pas toutes de la même manière pour fournir un apprentissage qui prépare les élèves soit à travailler, soit à poursuivre des études postsecondaires. On peut penser que les écoles accorderaient davantage de temps aux élèves qui risquent de décrocher ou de ne pas poursuivre d'études postsecondaires pour les aider à se préparer au monde du travail, mais ce n'est pas vraiment ce que révèlent les données. Comme on peut le voir au tableau 5, les élèves qui ont décroché avant l'âge de 19 ans étaient les moins susceptibles d'avoir participé à une activité offerte par l'école pour les préparer au marché du travail ou à des études supérieures.

<b>Tableau 5</b>			
<b>Participation aux activités fournies par l'école pour s'informer sur le marché du travail et les études</b>			
<b>Pourcentage qui...</b>	<b>Décrocheurs</b>	<b>Diplômés</b>	<b>EPS</b>
Ont appris à rédiger un curriculum vitæ	70	83	86
Ont appris à se chercher un emploi	72	79	78
Ont appris à se préparer à une entrevue	68	78	79
Ont découvert des emplois susceptibles de les intéresser	77	83	85
Ont rencontré un conseiller en orientation pour décider de leur avenir au travail ou aux études	57	69	81
Ont rempli un questionnaire sur leur intérêt et leurs capacités	55	61	67
Ont utilisé l'Internet pour choisir un programme collégial ou universitaire	29	48	61
Ont obtenu des renseignements sur l'aide financière aux étudiants	19	32	42
Ont visité un campus	14	19	29
Ont assisté à des exposés de personnes qui travaillent dans divers domaines	46	55	59

Compte tenu que les écoles ont préparé des programmes particuliers pour les élèves qui semblent en voie de passer directement au marché du travail depuis l'école secondaire, il est surprenant que ceux qui ont poursuivi des études postsecondaires aient quand même été les plus nombreux à participer aux activités préparatoires à l'emploi fourni par l'école, comme les cours de rédaction de curriculum vitæ, les techniques de recherche d'emploi, la préparation à l'entrevue, et les exposés de personnes qui travaillent dans divers domaines. Que tirer de cette statistique? Peut-être que les jeunes élèves résilients saisissent les occasions de préparer leur avenir, notamment en participant à des activités qui ne sont pas actuellement urgentes, comme l'acquisition de compétences en recherche d'emploi et l'accumulation d'information professionnelle.

Une activité organisée par l'école, notamment la rencontre d'un conseiller en orientation scolaire pour s'informer sur les études ou le monde du travail, devrait être importante pour tous les élèves, qu'ils souhaitent poursuivre des études postsecondaires ou non. Selon cette mesure, plus de 20 points séparent les décrocheurs des élèves qui choisissent de poursuivre des études postsecondaires. Cela appuie l'interprétation selon laquelle les jeunes qui font preuve de résilience tirent parti des ressources qui leur sont offertes, et sont ainsi en mesure de faire fi des désavantages scolaires attribuables à un faible niveau de compétence en lecture.

Il est aussi important de noter que la plus grande différence entre les décrocheurs, les diplômés et les élèves qui poursuivent des études postsecondaires quant à leur participation aux activités fournies par l'école est l'utilisation d'Internet pour se renseigner sur les programmes d'études postsecondaires : moins du tiers (29 %) des décrocheurs avaient utilisé l'Internet à l'école à cette fin, comparativement à trois cinquièmes (61 %) de ceux qui se sont par la suite inscrits à un programme d'études postsecondaires. Cette statistique est au nombre de celles qui indiquent que les ordinateurs et les compétences en informatique jouent un rôle significatif dans le cheminement scolaire des jeunes.

## **4.2.2 Mécanismes habilitants personnels**

La section précédente a brossé un tableau uniforme montrant que tous les types de mesures de soutien social semblent constituer des ressources qui aident les élèves ayant des compétences en lecture inférieures à la moyenne à quand même terminer leur secondaire et, dans certains cas, à poursuivre des études postsecondaires. Les résultats sur la participation des jeunes à des activités offertes par l'école présentés précédemment illustrent que les jeunes qui font preuve de résilience sont particulièrement portés à tirer parti de toutes les ressources qui leur sont offertes. La présente section poursuit ce même thème et observe les éventuels mécanismes habilitants pouvant se traduire par de bons résultats d'éducation chez les jeunes qui ont des compétences en lecture inférieures à la moyenne.

### **Initiative personnelle d'acquisition de compétences**

Au cours du deuxième cycle de l'EJET, on a demandé aux répondants de nous indiquer quelles étaient les activités auxquelles ils s'étaient inscrits de leur plein gré au cours de la dernière année dans le but d'acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière. Les chercheurs en résilience considèrent que l'initiative personnelle est un attribut exceptionnel. Les résultats, présentés au tableau 6, appuient la théorie selon laquelle l'initiative personnelle peut être caractéristique de la résilience éducative des jeunes. Au même moment, ils montrent que l'initiative personnelle n'est qu'un facteur modeste. Dans certaines activités, comme l'observation d'autres personnes au travail et l'écoute de leurs conseils et de leur aide, on ne remarque pas de lien significatif sur le plan statistique avec le cheminement scolaire. Dans les activités où l'on observe un lien évident, c'est entre les décrocheurs et tous les autres élèves qu'on observe le contraste, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence dans ces mesures d'initiative personnelle entre les diplômés du secondaire et les étudiants de niveau postsecondaire. Cette statistique s'oppose à la plupart des autres conclusions tirées jusqu'ici, qui montraient des écarts entre les trois cheminements scolaires.

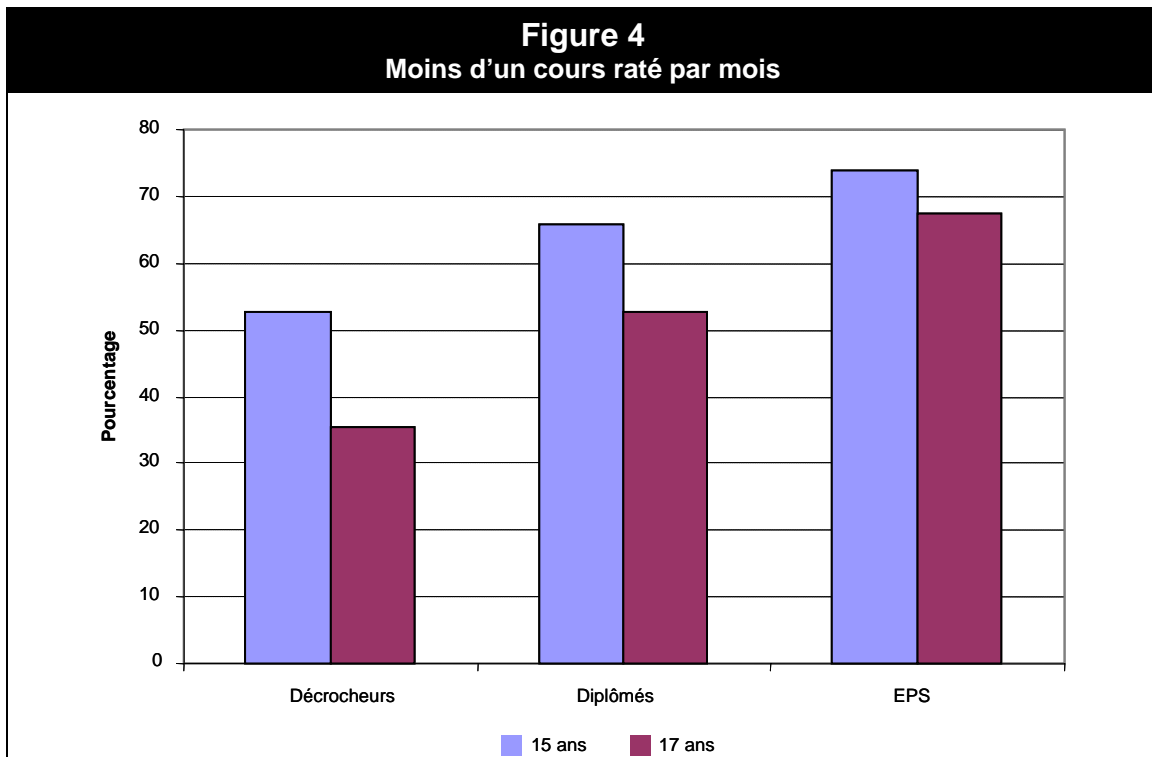
**Tableau 6**  
**Initiative personnelle d'acquisition de compétences**

<b>Pourcentages qui, de leur plein gré...</b>	<b>Décrocheurs</b>	<b>Diplômés</b>	<b>EPS</b>
ont utilisé l'Internet pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière	29	43	45
ont lu des livres, des manuels ou d'autres ouvrages écrits pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière	43	54	54
ont utilisé un logiciel d'enseignement informatisé pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière	19	29	28
ont utilisé des vidéos, des cassettes, des CD, la télévision, la radio ou des DVD pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière	20	25	25
ont regardé d'autres personnes travailler, ont reçu des conseils ou de l'aide de la part d'autres personnes pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière	75	71	73
ont participé à n'importe quelle autre activité d'apprentissage pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière	9	10	11

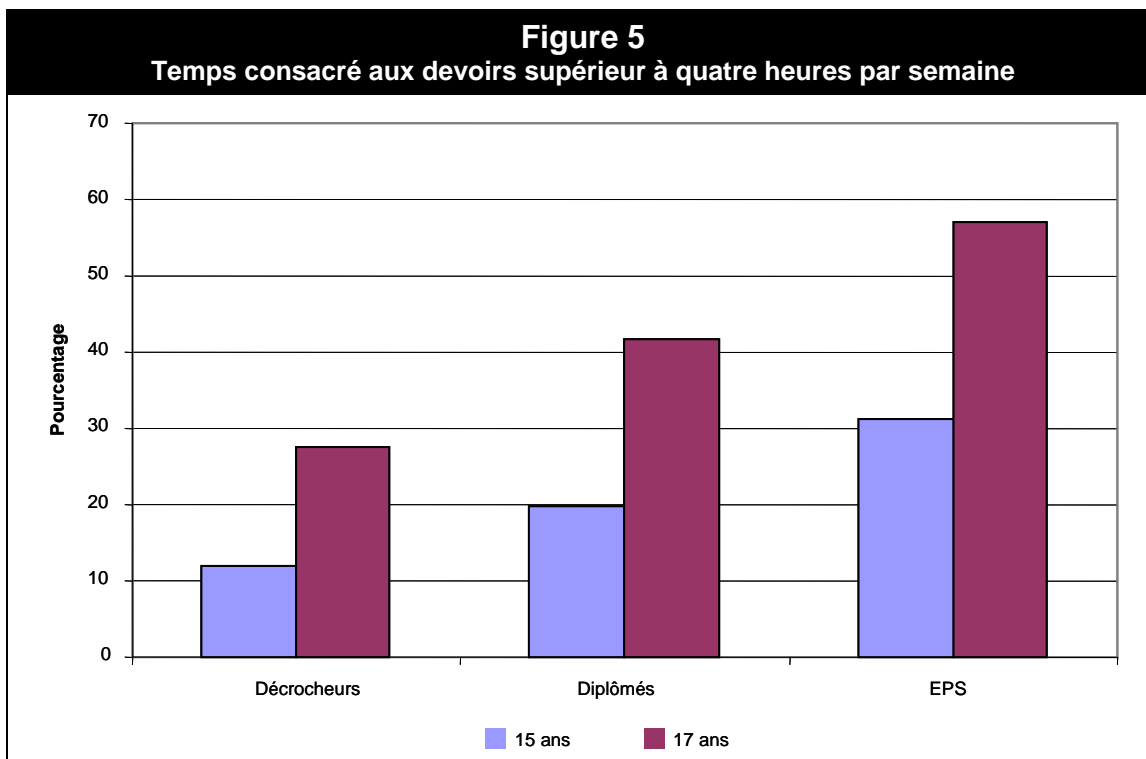
La plus grande différence dans l'effet de l'initiative personnelle concerne l'utilisation de l'Internet : moins de trois décrocheurs sur dix (29 %) ont utilisé l'Internet pour acquérir des compétences pour un emploi ou une carrière, comparativement à 45 % des étudiants de niveau postsecondaire. Voilà une deuxième indication selon laquelle l'acquisition de compétences en informatique a la capacité d'améliorer les résultats d'éducation.

### **Effort à l'école**

L'effort consacré aux travaux scolaires constitue une deuxième forme d'initiative. Deux aspects de cet effort sont examinés ici : la présence en classe, et le temps consacré aux devoirs. Pour ce qui est de la présence, la figure 4 montre qu'à l'âge de 15 et 17 ans, les élèves faibles en lecture qui avaient amélioré leur cheminement scolaire à l'âge de 19 ans assistaient aux cours plus régulièrement. Il faut savoir que dans tous les groupes, le taux d'absentéisme augmentait d'année en année au secondaire. Toutefois, et c'est peut-être ce qu'il faut retenir le plus, plus un cheminement scolaire s'améliorait, moins les élèves étaient susceptibles de rater des cours souvent. Cette situation s'explique par la comparaison des bandes de chaque groupe à 15 et à 17 ans. Parmi les élèves qui finissaient par décrocher, 18 % (53-35=18) de moins assistaient aux cours régulièrement à l'âge de 17 ans, contrairement à une baisse de seulement 7 % du côté des élèves qui poursuivaient des EPS. Il semble que les élèves faibles en lecture qui persistent à assister aux cours régulièrement soient capables de bénéficier de cette autodiscipline scolaire et d'améliorer leurs résultats d'éducation.

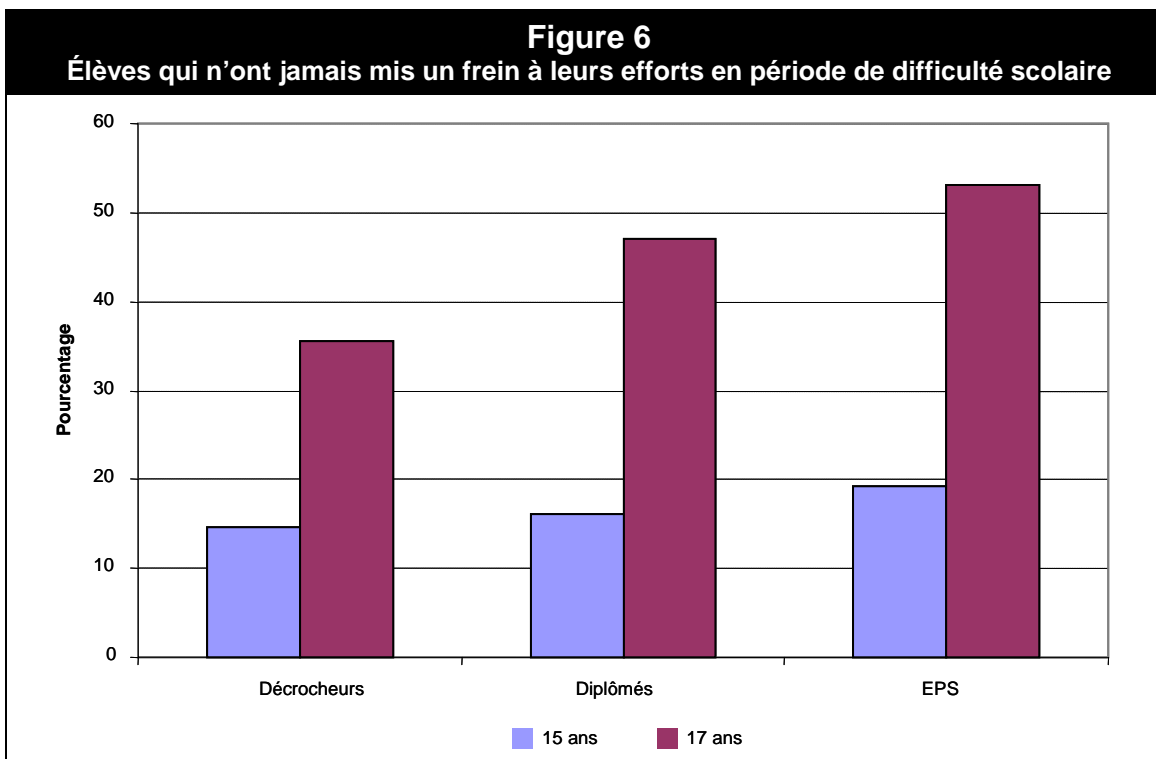


La figure 5 fournit des données parallèles quant au volume de devoirs faits. Si la figure précédente révèle que la présence régulière diminue d'année en année au secondaire, celle-ci démontre que le volume de devoirs faits augmente peu importe le cheminement scolaire. Encore une fois, à deux moments précis, plus les devoirs sont faits, meilleurs sont les résultats d'éducation. Par exemple, à 17 ans, moins de trois décrocheurs sur dix (28 %) déclarent avoir consacré quatre heures ou plus à leurs devoirs pendant leur dernière année au secondaire, comparativement à environ deux cinquièmes (42 %) des diplômés du secondaire, et à près de trois cinquièmes (57 %) de ceux qui poursuivent des études postsecondaires. Par ailleurs, comme dans le cas de la présence en classe, les jeunes qui montrent un meilleur cheminement scolaire deviennent, avec le temps, davantage portés à accroître le volume d'efforts qu'ils consacrent à leurs devoirs que ceux qui décrochent. Chez les décrocheurs, seulement 16 % consacraient au moins quatre heures par semaine à leurs devoirs, comparativement à 26 % chez ceux qui poursuivaient des études postsecondaires.



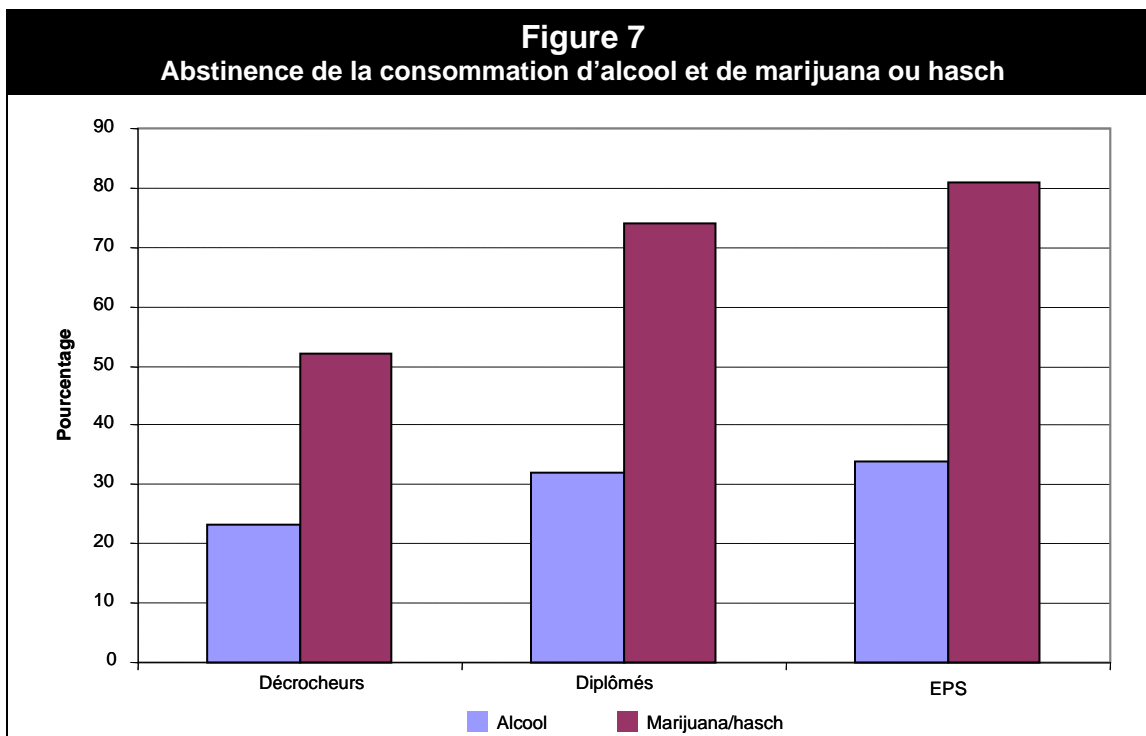
## Persévérance

Par définition, la persévérance à l'école, c'est le fait de ne pas abandonner en période de difficulté scolaire. À 15 ans, les élèves faibles en lecture montraient une différence quasi nulle de leur indice personnel de persévérance, un écart non significatif de quatre points séparant ceux qui avaient décroché à 19 ans de ceux qui poursuivaient des études postsecondaires (figure 6). Deux ans plus tard, les différences de persévérance à l'école sont considérables : seulement 36 % des décrocheurs n'ont jamais mis un frein à leurs efforts en période de difficulté scolaire, comparativement à 53 % de ceux qui avaient participé à des études postsecondaires. Il n'est pas possible d'établir clairement ce qui s'est passé au cours de ces deux ans dans la vie des jeunes ayant obtenu les meilleurs résultats d'éducation, mais il semble que cette forme de résilience ait joué un rôle considérable dans leur cheminement scolaire.



### Comportements risqués

L'un des aspects de la résilience est l'élimination des comportements risqués. Au secondaire, la consommation d'alcool et de marijuana ou de hasch constitue un éventuel comportement risqué. Tandis qu'une grande majorité de jeunes de 17 ans déclarent avoir consommé de l'alcool, il existe une association entre la consommation d'alcool et les résultats d'éducation : seulement 23 % des décrocheurs ont déclaré qu'ils n'avaient jamais consommé d'alcool à l'âge de 17 ans, contrairement à 33 % des diplômés du secondaire et de ceux qui poursuivent des études postsecondaires (voir figure 7). Toutefois, cette statistique serait bien plus qu'une simple question d'abstinence. Elle indique clairement que les jeunes qui ont les meilleurs résultats d'éducation ont également appris à boire de façon responsable. Cette explication s'appuie sur le fait que la consommation moyenne d'alcool chez les étudiants de niveau postsecondaire qui consomment est de 4,6 consommations; elle est de 5,3 consommations chez les diplômés du secondaire, et de 6,4 chez les décrocheurs (données non incluses). Comme dans le cas de la présence en classe et de l'effort consacré aux devoirs, ces statistiques prouvent que les jeunes montrant une résilience éducative ont appris à bien se discipliner.



La déclaration volontaire de la consommation de marijuana ou de hasch est beaucoup moins fréquente que la consommation d'alcool, mais elle montre les mêmes tendances que la consommation d'alcool : environ la moitié (48 %) des décrocheurs disent qu'ils n'ont jamais consommé de marijuana ni de hasch, comparativement à environ quatre cinquièmes des étudiants de niveau postsecondaire.

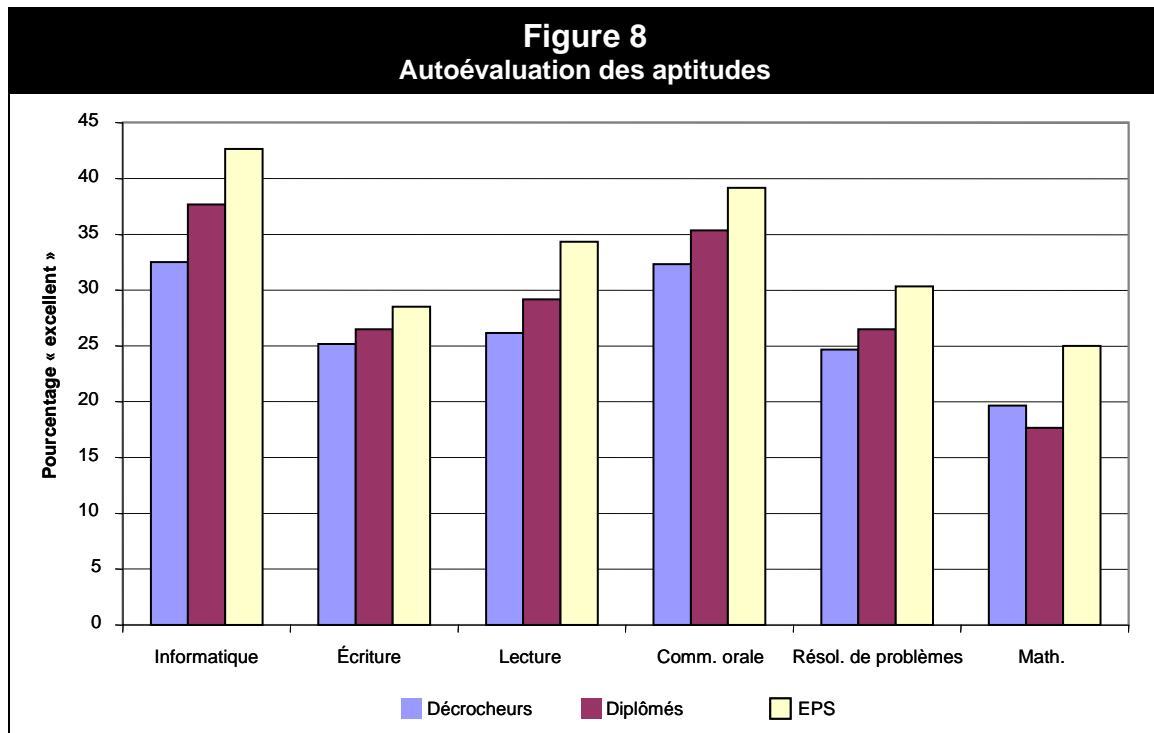
Très peu de jeunes dans cet échantillon (moins de 1 %) étaient parents à l'adolescence. Cependant, les relations sexuelles non protégées qui se traduisent par la naissance d'un enfant ont des conséquences immédiates désastreuses sur le décrochage du secondaire, surtout chez les mères. Chez les adolescentes mères, les deux tiers n'ont pas terminé leur secondaire, et presque toutes les autres n'ont pas poursuivi d'EPS (données non incluses). Étant donné la constance des tendances, il est raisonnable de conclure que les jeunes faisant preuve de résilience éducative soient plus nombreux à éviter les comportements risqués, du moins en ce qui a trait à la précocité des relations sexuelles non protégées et à la consommation d'alcool et de marijuana.

### Autoévaluation des aptitudes scolaires

L'examen de la documentation démontre que, de façon générale, les jeunes qui jugent leurs aptitudes scolaires supérieures sont plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires. Ce qu'on ne sait pas, c'est si cette statistique s'applique aux jeunes qui ont déjà eu un niveau de compétence inférieur selon des tests normalisés, comme le test de compétence en lecture utilisé pour le présent rapport. La documentation sur la résilience indique que l'un des aspects de la résilience, c'est lorsqu'un jeune est convaincu qu'il a les aptitudes idéales pour répondre à ses aspirations scolaires. C'est cette attente qui est évaluée ici.

À 17 ans, on a demandé aux répondants d'évaluer où ils se situaient dans six domaines de capital humain qui représentent sans doute les compétences les plus nécessaires à la réussite scolaire. La figure 8 montre le pourcentage de décrocheurs, de diplômés et d'étudiants de niveau postsecondaire qui ont répondu qu'ils avaient d'excellentes « aptitudes » dans chacun des six domaines. On en dégage plusieurs tendances importantes. Tout d'abord, dans tous les domaines de compétence (à l'exception partielle des compétences en mathématiques), on observe les inégalités suivantes :

Décrocheurs < Diplômés < Étudiants de niveau postsecondaire.



Si ces inégalités sont relativement uniformes, l'ampleur des différences n'est pas grande, généralement sous les 10 points. Cela veut donc dire que l'autoévaluation des aptitudes scolaires n'est qu'un facteur mineur dans la décision des jeunes de décrocher ou de poursuivre des études postsecondaires.

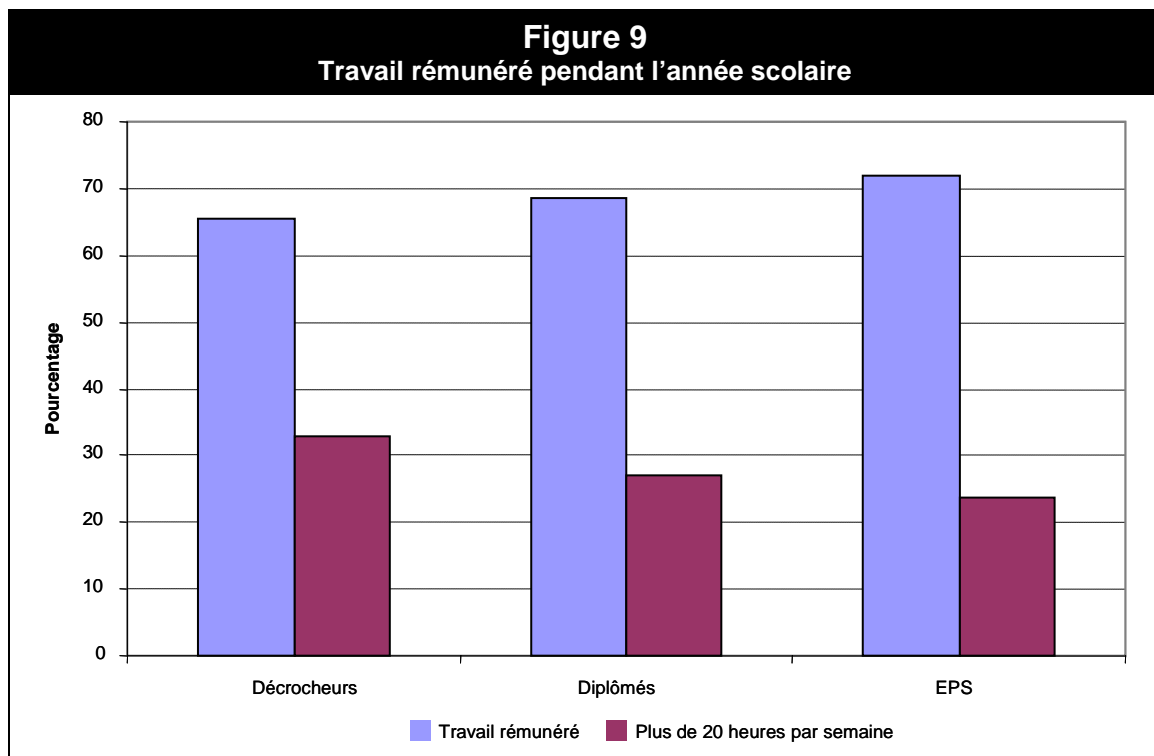
D'autre part, on retient les compétences en informatique pour deux raisons. Elles représentent le domaine de compétences dans lequel les jeunes ayant un faible niveau de compétences en lecture sont les plus susceptibles de considérer qu'ils excellent. Par ailleurs, il s'agit du seul domaine dans lequel la différence en pourcentage entre les décrocheurs et les étudiants du niveau postsecondaire excède dix points. Voilà la troisième indication qui montre que les compétences en informatique jouent un rôle crucial dans le cheminement scolaire de ces jeunes.

Enfin, les mathématiques sont le domaine dans lequel les élèves se font le moins confiance. Il s'agit d'un résultat surprenant, compte tenu que le critère d'inclusion dans le présent rapport était un niveau de compétence en lecture inférieur à la moyenne. Malgré tout, les répondants sont davantage portés à dire que leurs compétences en lecture sont

excellentes, mais pas leurs compétences en mathématiques. Prenez note qu'il s'agit aussi du seul domaine dans lequel les diplômés du secondaire se font moins confiance que les décrocheurs. Il se peut que les diplômés du secondaire qui ont l'impression que leurs compétences en mathématiques ne sont pas à point soient découragés de poursuivre des études postsecondaires.

## Travail rémunéré

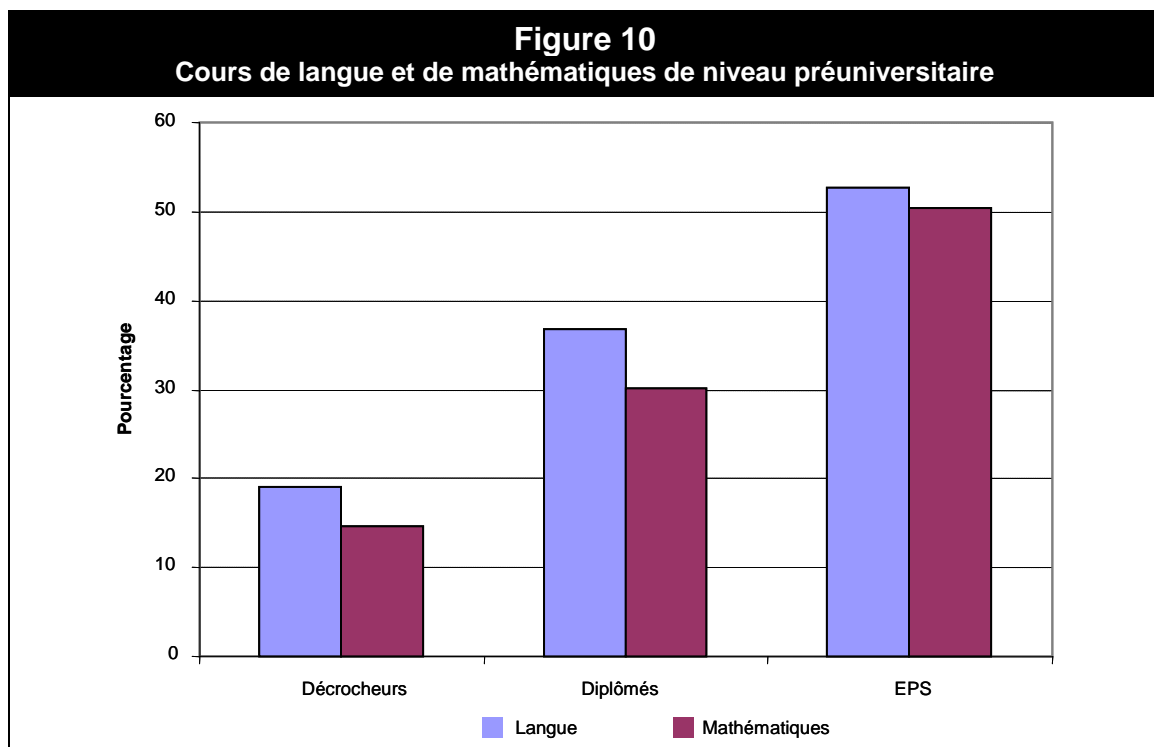
Le décrochage du secondaire est un processus plutôt qu'un événement discret, ce qui implique que certains élèves se désintéressent de l'école sur une certaine période. On ne sait toutefois pas clairement si l'emploi rémunéré est un indicateur de ce processus de participation réduite ou s'il s'agit d'une cause du décrochage. Bien qu'il ne soit pas possible de comprendre exactement cet enjeu même à l'aide des données longitudinales dont on dispose, la figure 9 révèle deux tendances intéressantes. D'un côté, les décrocheurs du secondaire étaient *les moins* susceptibles d'occuper un emploi rémunéré pendant leur année scolaire à l'âge de 17 ans, à 65 %, comparativement à 72 % des élèves qui ont poursuivi des études postsecondaires. Bien que cette différence ne soit pas énorme (quoique significative sur le plan statistique), voilà peut-être une autre indication qui montre que la participation à des activités supervisées par des adultes, quelle qu'en soit la sorte, y compris l'emploi rémunéré, a des effets bénéfiques sur les cheminements scolaires subséquents.



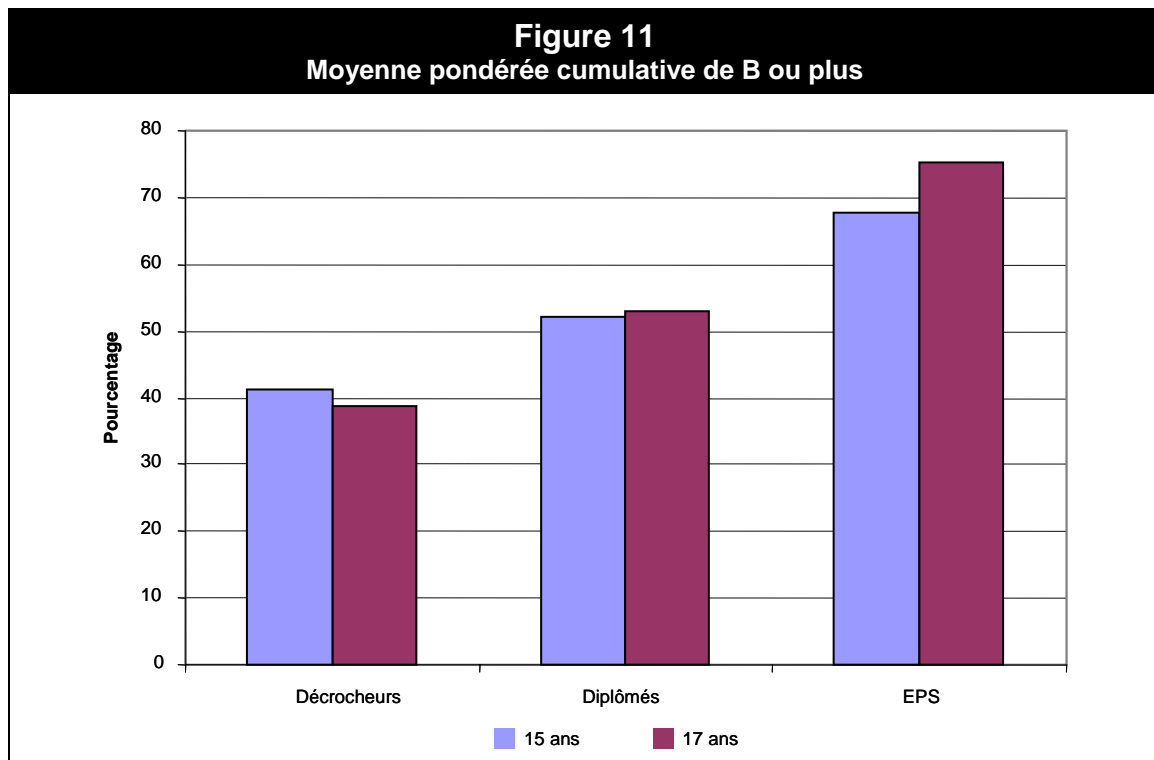
Si les élèves qui choisissent de poursuivre des études postsecondaires sont les plus susceptibles d’occuper un emploi rémunéré, ils sont les moins portés à travailler un nombre excessif d’heures : le quart (24 %) des étudiants de niveau postsecondaire ont déclaré qu’ils avaient travaillé plus de 20 heures par semaine, comparativement au tiers des décrocheurs du secondaire. Cette tendance indique que l’un des signes d’une diminution de l’intérêt pour l’école chez les décrocheurs est une participation intensive au travail rémunéré.

### 4.2.3 Performance scolaire

Étant donné les nombreuses formes de résilience liées au cheminement scolaire d’après l’analyse du profil, la performance scolaire des jeunes ayant de bons résultats d’éducation devrait aussi être bonne. On observe deux aspects de la performance scolaire : les cours de langue et de mathématiques de niveau préuniversitaire et les notes globales obtenues. Tel que prévu, la figure 10 démontre que moins d’un décrocheur sur cinq a suivi son dernier cours de mathématiques ou de langue au niveau préuniversitaire, comparativement à plus de la moitié des participants à un programme d’EPS. Bien entendu, la décision de suivre des cours de niveau préuniversitaire ne revient généralement pas uniquement à l’élève; il s’agit normalement du point culminant d’un processus qui tient évidemment compte des intérêts généraux de l’élève et de sa performance scolaire antérieure.



La figure 11 offre une perspective intéressante sur l'évolution des notes des élèves en fonction de leur cheminement scolaire. Tant à 15 ans qu'à 17 ans, plus la probabilité qu'un élève ait obtenu une moyenne pondérée cumulative de B est élevée, meilleur est son cheminement scolaire. Il faut toutefois noter que chez ceux qui poursuivent des EPS, la probabilité d'obtenir une moyenne pondérée cumulative élevée augmente entre l'âge de 15 et 17 ans, tandis que chez les décrocheurs, elle diminue légèrement. C'est probablement cette amélioration des notes qui incite les jeunes à poursuivre leurs études.



### 4.3 Analyses à variables multiples

Les analyses à variables multiples permettent d'évaluer les effets directs et indirects de toutes les variables incluses dans un modèle donné. Nous avons utilisé la régression logistique multinominale pour établir un contraste entre trois cheminements scolaires : 1) les décrocheurs du secondaire, 2) les diplômés du secondaire qui n'ont pas poursuivi d'EPS, et 3) les participants à des EPS. La mesure du cheminement scolaire a été établie à partir des données du cycle 3, au moment où le répondant avait 19 ans. Nous avons évalué trois modèles cumulatifs : la résilience, la performance scolaire au secondaire, et les effets sociodémographiques. Le modèle de résilience se compose des aspects de la résilience qui sont en même temps étroitement liés aux cheminements scolaires. Il répond à la question sur les composantes de la résilience qui semblent influencer directement sur le cheminement scolaire subséquent. Dans ce modèle, toutes les mesures de la résilience reposent sur l'information contenue au cycle 2, obtenue au moment où les répondants avaient 17 ans. Les composantes de la résilience qui n'ont pas de signification statistique en présence d'autres composantes de la résilience en sont exclues.

Le modèle 2 ajoute la performance scolaire au secondaire en introduisant les notes obtenues et le niveau du programme (préuniversitaire ou autre). Il est question des aspirations scolaires dans ce modèle pour qu'on puisse évaluer si elles ont des effets positifs, même après correction de la performance scolaire<sup>3</sup>. Donc, si deux élèves ont des notes égales au secondaire et étudient dans le même programme, est-ce que ceux qui ont les plus grandes ambitions scolaires sont les plus susceptibles de terminer leur secondaire ou de poursuivre des études postsecondaires? La performance académique et les aspirations scolaires sont mesurées à 17 ans. Ce modèle porte sur la question visant à établir si la résilience contribue à l'amélioration de la performance scolaire ou si elle a des effets bénéfiques supplémentaires sur la décision des jeunes de terminer leur secondaire ou de s'inscrire dans un établissement d'enseignement postsecondaire.

Les recherches antérieures indiquent que de nombreuses influences sur les cheminements scolaires se font ressentir assez tôt lorsque l'enfant est à l'école. Une variété de caractéristiques sociodémographiques antérieures des étudiants et de leurs parents influent directement et indirectement sur le cheminement scolaire. Par exemple, les enfants de parents qui ont atteint des niveaux de scolarité supérieurs ont également obtenu de meilleurs résultats d'éducation. Il est probable que l'éducation des parents améliore quelques-uns des mécanismes de résilience. C'est pourquoi il est important d'évaluer si la résilience a des effets lorsqu'on tient compte de ces caractéristiques sociodémographiques. Le modèle 3 propose une variété de caractéristiques sociodémographiques mesurées au moment où le répondant avait 15 ans. L'inclusion de ces contrôles dans le modèle final indique quelles sont les composantes de la résilience qui ont des effets indépendants sur le cheminement scolaire qu'a emprunté un jeune à l'âge de 19 ans<sup>4</sup>.

Le tableau 7 présente les estimations des paramètres qui établissent le contraste entre les décrocheurs et les étudiants de niveau postsecondaire, tandis que le tableau 8 donne des renseignements comparables qui font le contraste entre les diplômés du secondaire et les participants à des études postsecondaires. Dans ces tableaux, les rapports de cotes expriment les probabilités d'un cheminement scolaire donné (par rapport au cheminement de comparaison) pour une variation d'une unité des variables indépendantes d'intérêt. Un rapport de cotes de 1,0 indique que les probabilités sont les mêmes (c.-à-d. qu'il n'y a pas de différence associée à la variable indépendante donnée). Les rapports de cotes supérieurs à 1,0 indiquent que le résultat augmente en fonction de l'augmentation de la valeur de la variable indépendante, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1,0 indique l'inverse. Les rapports de cotes sont un contrôle statistique (ou maintiennent la constance) des valeurs de toutes les autres variables incluses dans un modèle donné. Pour dégager l'ampleur d'un effet, il est important de saisir clairement les mesures des variables indépendantes. Les analyses à variables multiples reposent sur trois types de mesures. D'une part, les variables continues, comme les échelles de l'effort à l'école et des années d'éducation des parents, ont été

---

<sup>3</sup> Certains experts considèrent que les aspirations sont une forme de résilience scolaire. Toutefois, puisqu'elles diffèrent suffisamment des autres formes de résilience dont il est question ici, on a décidé de les inclure dans le modèle de la performance scolaire.

<sup>4</sup> Bien que les répondants du présent rapport aient été choisis pour leur faible niveau de compétence en lecture à 15 ans, les analyses indiquent que les compétences en lecture et en mathématiques sont demeurées rattachées de près aux cheminements scolaires. C'est pour cette raison qu'on les a incluses comme variables de contrôle dans le modèle 3. Par ailleurs, pour conserver un échantillon représentatif, on a substitué des moyennes aux valeurs manquantes et inclus un indice des valeurs manquantes comme variable de contrôle.

normalisées (moyenne=0; écart-type=1). Les rapports de cotes de ces variables peuvent être considérés comme les probabilités relatives associées à une augmentation de cette variable équivalant à l'écart-type. Par exemple, dans le cas du modèle de résilience du tableau 7, une augmentation des mesures de soutien social équivalente à l'écart-type est associée à une réduction de 15 % ( $1 - 0.848 \approx 0,15$ ) des probabilités de décrocher plutôt que de poursuivre des EPS. En ce qui concerne ces variables, il ne faut pas oublier qu'environ 95 % des répondants sont susceptibles de se situer à l'intérieur des deux écarts-types, situés de chaque côté de la moyenne. D'autre part, les variables indicatrices, comme celles indiquant si le répondant a travaillé pendant l'année scolaire, reçoivent une étiquette correspondant à l'orientation en fonction de laquelle elles ont été mesurées. C'est pourquoi les rapports de cotes des variables indicatrices expriment simplement l'effet d'appartenance à cette catégorie par rapport à la non-appartenance. Dans le modèle sur la résilience, on estime que les probabilités de décrocher des élèves qui avaient un emploi rémunéré sont 46 % moins élevées que chez ceux qui ne travaillent pas ( $1 - 0,54 = 0,46$ ). Enfin, la consommation d'alcool ou de marijuana, les activités parascolaires et les cours préuniversitaires ont trois valeurs qui varient de 0 à 2. Puisque les rapports de cotes de ces variables indiquent également les effets d'un écart d'une unité dans la variable indépendante, l'effet *maximal* de ces variables correspond au double des rapports de cotes indiqués<sup>5</sup>. La signification statistique de chaque variable apparaît dans la deuxième colonne de chaque modèle (appelée **p**).

---

<sup>5</sup> Une description des variables incluses dans l'analyse à variables multiples se trouve en annexe.

**Tableau 7**  
**Modèles multinominaux décrocheurs c. EPS**

Décrocheurs c. EPS	Résilience		Performance scolaire		Contexte	
	Rapport de cotes	p	Rapport de cotes	p	Rapport de cotes	p
Point d'intersection	0,948	0,838	0,606	0,095	0,161	0,000
Mesures de soutien social	0,848	0,035	0,948	0,513	0,986	0,872
Effort à l'école	0,520	0,000	0,660	0,000	0,633	0,000
Consommation d'alcool ou de marijuana	1,364	0,000	1,355	0,000	1,324	0,000
Soutien scolaire des pairs	0,745	0,000	0,793	0,001	0,846	0,017
Activités parascolaires	0,684	0,000	0,817	0,042	0,804	0,039
Préparation aux études ou à l'emploi à l'école secondaire	0,669	0,000	0,644	0,000	0,609	0,000
Emploi rémunéré	0,540	0,000	0,615	0,004	0,678	0,025
Emploi de 20 heures ou plus par semaine	1,693	0,004	1,421	0,056	1,344	0,130
Parentalité	35,905	0,000	33,405	0,000	22,458	0,000
Soutien scolaire des parents	0,437	0,000	0,465	0,000	0,504	0,000
Aspirations scolaires			0,468	0,000	0,575	0,000
Cours préuniversitaires			0,456	0,000	0,584	0,000
Moyenne pondérée cumulative			0,561	0,000	0,570	0,000
Changement d'école secondaire					2,097	0,000
Éducation des parents					0,536	0,000
Accès à un ordinateur à domicile					0,852	0,003
Revenu (en quintiles)					0,854	0,009
Sexe féminin					0,829	0,272
Naissance au Canada					2,303	0,009
Minorité visible					0,309	0,002
Deux parents biologiques					0,561	0,001
Niveau de compétence en lecture					0,802	0,004
Niveau de compétence en mathématiques					0,572	0,000
Nagelkerke Pseudo R <sup>2</sup>	0,195		0,300		0,378	

Selon les résultats du modèle 1 (résilience), dix aspects de la résilience semblent avoir des effets, indépendamment les uns des autres, quant à la probabilité qu'un jeune décroche plutôt que de s'inscrire dans un programme de niveau postsecondaire<sup>6</sup>. Ceux-ci comprennent les trois aspects de l'élimination des risques : les probabilités relatives de décrochage sont supérieures de 36 % chez ceux qui ne se sont pas abstenus de consommer de l'alcool ou de la marijuana, de 69 % chez ceux qui travaillaient 20 heures ou plus par semaine pendant un trimestre scolaire, et 36 fois plus élevées chez ceux qui devenaient parents avant l'âge de 17 ans<sup>7</sup>. En n'adoptant pas de comportement risqué, les élèves faibles en lecture étaient souvent en mesure de surmonter l'obstacle que posait leur faible niveau de compétence, de relever le défi et de poursuivre des études postsecondaires.

Sans surprise, l'effort à l'école, sous forme de présence en classe et de temps consacré aux devoirs, diffère beaucoup entre les décrocheurs et les étudiants qui poursuivent des études postsecondaires. D'ailleurs, en consacrant davantage de temps à leurs devoirs et en assistant régulièrement à leurs cours, les élèves faibles en lecture ont beaucoup augmenté leurs chances de s'inscrire à un programme d'EPS. La perception des plans d'amis proches en matière d'éducation et l'importance de l'éducation selon les parents influent sur la décision d'un jeune de décrocher ou de poursuivre ses études. Il faut savoir que les répondants qui occupaient un emploi rémunéré étaient plus susceptibles de poursuivre des EPS, tout comme ceux qui avaient pris part à des activités parascolaires. Si on combine ces deux résultats, on conclut que le temps consacré aux activités supervisées par des adultes a des conséquences salutaires qui permettent aux jeunes ayant un faible niveau de compétence en lecture de prolonger leurs études.

L'importance de tirer parti des activités qu'offrent les écoles pour préparer les jeunes aux études supérieures et au monde du travail a des effets considérables sur la probabilité qu'un jeune décroche plutôt que de poursuivre des EPS : une hausse d'un écart-type du taux de participation réduirait les risques de décrochage de 37 %. Il est clair que l'organisation d'activités du genre dans le cadre du programme de l'école secondaire a des conséquences bénéfiques sur l'éducation.

Le modèle de performance scolaire élargit notre connaissance de la façon dont les jeunes parviennent à emprunter un cheminement scolaire supérieur de plusieurs façons. D'un côté, il indique, comme prévu, que les jeunes qui montrent un faible niveau de compétence en lecture mais qui parviennent à obtenir de bonnes notes dans leurs cours et qui suivent des cours de mathématiques et de lecture de niveau préuniversitaire sont beaucoup plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que de décrocher. Par exemple, une hausse d'un écart-type de la moyenne pondérée cumulative réduit les risques de décrochage de 56 %. Par ailleurs, les aspirations scolaires élevées ont un important effet après correction de la performance scolaire au secondaire, l'augmentation d'un écart-type des aspirations

---

<sup>6</sup> Les facteurs qui semblaient liés dans les profils à deux variables mais qui n'ont pas d'effet positif indépendant sont la participation aux activités bénévoles, l'initiative, la persévérance, le soutien des pairs et le soutien des enseignants.

<sup>7</sup> L'une des principales raisons qui expliquent l'effet excessivement important de la transition à la parentalité est que peu de répondants avaient eu des enfants à l'âge de 17 ans, et que la plupart d'entre eux étaient concentrés parmi les décrocheurs. Cette conclusion indique néanmoins qu'une transition précoce à la parentalité a des conséquences exceptionnelles sur les cheminements subséquents. L'effet de la parentalité diffère selon le sexe. Des analyses parallèles effectuées pour les hommes et les femmes (données non comprises) indiquent que l'effet de la parentalité se concentre chez les femmes.

étant associée à une baisse de 47 % des risques de décrochage (plutôt qu'une participation à des EPS). Enfin, trois aspects de la résilience (soutien social, effort à l'école et participation aux activités parascolaires) contribuent en partie à l'amélioration de la performance scolaire. D'ailleurs, les rapports de cotes sont beaucoup plus près de 1,0 dans ce modèle que dans le modèle 1. Prenez note que la résilience sous forme de mesures de soutien social semble se manifester parfaitement dans l'amélioration de la performance scolaire, puisque ce coefficient n'est plus significatif sur le plan statistique dans le modèle 2. Enfin, les autres composantes de la résilience semblent influencer sur le cheminement scolaire en influant directement sur la décision de terminer son secondaire et de poursuivre des études postsecondaires plutôt que d'améliorer la performance scolaire. Cela s'explique par le fait que les rapports de cotes correspondant au modèle 2 ne sont pas aussi près de 1,0 que dans le modèle 1.

La résilience n'est-elle qu'un sous-produit de divers avantages socioéconomiques qui s'expliquent par des facteurs comme la présence des deux parents biologiques à la maison, une bonne éducation des parents, et leurs revenus qui leur ont permis d'introduire l'informatique à la maison? Ou la résilience, sous ses diverses formes évaluées ici, est-elle en mesure d'offrir aux jeunes ayant un niveau de compétence en lecture inférieur à la moyenne les ressources personnelles qui leur permettent d'obtenir des résultats d'éducation supérieurs aux attentes même après correction des avantages dont ils bénéficient à la maison? C'est le modèle 3 qui évalue cette question. Il démontre plutôt sans équivoque que la résilience telle que mesurée ici représente les facteurs habilitants qui, dans une mesure étonnamment élevée, agissent en plus des facteurs sociodémographiques que les recherches antérieures ont jugé, constamment et fortement, liés au niveau de scolarité. Il est vrai que quelques-uns des rapports de cotes des mesures de la résilience ont tendance à se rapprocher de 1,0 dans le modèle 3, comparativement au modèle 2, ce qui indique que leurs effets sont réduits une fois qu'on tient compte des facteurs sociodémographiques. Toutefois, il y en a d'autres qui ne changent pas beaucoup. En effet, tous les facteurs de résilience jugés significatifs dans le modèle 2 demeurent significatifs dans le modèle 3. La conclusion importante à tirer, c'est que les jeunes ayant un niveau de compétence limité en lecture peuvent adopter une série de comportements entre l'âge de 15 et 17 ans pour se permettre de terminer leur secondaire et même de poursuivre des études postsecondaires. De plus, cette résilience ne s'explique que de façon minime par les facteurs de sélection associés aux avantages préalables à domicile.

En général, les effets des caractéristiques sociodémographiques sur le cheminement scolaire des élèves faibles en lecture correspondent aux résultats documentés pour les jeunes en général. La seule exception partielle est le sexe : après correction de la résilience et de la performance scolaire (toutes les deux plus élevées chez les femmes que chez les hommes), les risques que les jeunes femmes décrochent plutôt que de poursuivre des EPS ne sont pas vraiment différents de ceux des jeunes hommes.

Le changement d'école secondaire double les risques (2,097) qu'un élève mette fin à ses études avant de terminer son secondaire. Il n'est pas possible de parler ici des raisons précises qui poussent un jeune à arrêter ses études à ce moment-là. La difficulté de se faire de nouveaux amis, le stress associé au déménagement ou les difficultés d'adaptation générale à un nouveau milieu scolaire peuvent être de bonnes raisons.

Il y a trois formes de ressources qui augmentent les chances de poursuivre des EPS plutôt que de décrocher : le capital culturel des parents par l'intermédiaire de leur éducation, de leur revenu familial et de l'accessibilité d'un ordinateur à la maison pour les jeunes. La structure familiale a aussi un effet indépendant sur les résultats d'éducation chez les élèves faibles en lecture : les risques de décrochage plutôt que d'inscription à un programme d'EPS seraient 44 % plus élevés chez ceux qui habitent avec leurs deux parents biologiques. D'autres documents ont déjà cherché à connaître les autres types de structures familiales « déficientes » sur le plan de leur capital social ou si l'effet de la structure familiale est le produit d'un affaiblissement des ressources économiques des parents. Puisque les ressources économiques ont été gardées constantes ici, on semble conclure que les ressources économiques ne sont pas la seule cause. Il se peut bien que la surveillance des activités non scolaires des enfants par les parents soit plus efficace lorsque les parents biologiques sont présents.

En tant que groupe, les jeunes nés au Canada pourraient être jugés relativement avantagés quant à leur taux de réussite scolaire, puisqu'ils baignent dans la culture canadienne depuis leur naissance. Étant donné cette position avantageuse, il est donc intéressant d'observer que les risques de décrochage sont plus de deux fois plus élevés (2,303) chez eux que chez les immigrants, qui doivent s'adapter tant à la culture canadienne qu'au système scolaire canadien. Selon d'autres études, les immigrants au Canada ont de grandes aspirations pour leurs enfants. Les résultats obtenus ici laissent entendre et renforcent également que les parents d'immigrants exercent une plus grande influence sur le cheminement scolaire de leurs enfants que les Canadiens de souche (étant donné que les aspirations scolaires des parents sont déjà maintenues à un niveau constant dans le modèle 3).

Ce même argument s'applique au résultat selon lequel les minorités visibles sont plus susceptibles de poursuivre des EPS, et l'inverse, moins portés à décrocher. Les risques que les membres des minorités visibles décrochent plutôt que de prendre part à des EPS sont estimés à environ un tiers (0,309) de ceux des jeunes qui ne sont pas membres d'une minorité visible. Ces constatations témoignent du fait que certains types d'éventuels inconvénients peuvent être non seulement passés outre, mais effectivement produire des résultats d'éducation supérieurs à ceux qui ne se heurtent pas à ce genre d'obstacles.

Un grand nombre de ces mêmes facteurs de résilience différencient également les diplômés du secondaire et les participants à des études postsecondaires (tableau 8). Comme on peut considérer que la réussite des études secondaires est un cheminement scolaire intermédiaire entre le décrochage et la poursuite d'EPS, on doit s'attendre à ce que les rapports de cotes du tableau 8 soient évidemment plus bas (c.-à-d. plus près de 1,0) que les paramètres correspondants au tableau 7. C'est pourquoi il n'en sera pas question, sauf pour définir les facteurs qui semblent agir différemment dans les deux tableaux. L'une de ces différences, c'est que la consommation d'alcool, de marijuana ou de hasch ne semble pas être un facteur important lorsqu'on établit un contraste entre les diplômés du secondaire et les participants à un programme d'EPS. Il peut s'agir d'une indication selon laquelle une sous-culture négative des pairs augmente uniquement les risques de décrochage. Si un jeune persiste au moins jusqu'à la fin de son secondaire, ces effets négatifs des pairs semblent s'évaporer. De même, les effets positifs du travail et les effets négatifs du travail intensif semblent se maintenir uniquement dans le cas du décrochage; chez ceux qui ont terminé leur secondaire,

ces effets n'influent pas sur la décision de poursuivre des EPS. Le fait que la structure familiale n'ait pas d'effet apparent chez les diplômés du secondaire sur le plan de l'inscription à un programme d'EPS renforce l'interprétation selon laquelle la structure familiale est importante, surtout une surveillance efficace des parents pendant l'adolescence. La structure familiale ne nuit pas de façon appréciable au cheminement scolaire des jeunes qui terminent leur secondaire avec succès. Le même principe s'applique dans le cas des immigrants : les jeunes Canadiens de souche qui parviennent à terminer leur secondaire ne sont pas forcément différents de leurs homologues immigrants dans la probabilité de poursuivre des EPS. Enfin, le sexe révèle un lien d'ensemble : les jeunes filles qui ont du mal à lire sont plus susceptibles que les jeunes hommes de poursuivre des EPS lorsque les deux terminent leur secondaire.

**Tableau 8**  
**Modèles multinominaux des diplômés du secondaire par rapport**  
**aux participants à des EPS**

	Résilience		Performance scolaire		Contexte	
	Rapport de cotes	p	Rapport de cotes	p	Rapport de cotes	p
<b>Diplômés c. EPS</b>						
Point d'intersection	4,280	0,000	3,900	0,000	2,216	0,003
Mesures de soutien social	0,894	0,044	0,930	0,208	0,972	0,642
Effort à l'école	0,720	0,000	0,825	0,001	0,812	0,000
Consommation d'alcool ou de marijuana	0,985	0,758	0,977	0,630	0,966	0,495
Soutien scolaire des pairs	0,810	0,000	0,826	0,001	0,848	0,003
Activités parascolaires	0,806	0,002	0,906	0,144	0,906	0,158
Préparation aux études ou à l'emploi à l'école secondaire	0,867	0,032	0,847	0,016	0,842	0,018
Emploi rémunéré	0,791	0,031	0,827	0,092	0,874	0,245
Emploi de 20 heures ou plus par semaine	1,253	0,040	1,161	0,181	1,118	0,336
Parentalité	8,379	0,000	8,383	0,000	6,474	0,000
Soutien scolaire des parents	0,646	0,000	0,650	0,000	0,690	0,000
Aspirations scolaires			0,739	0,000	0,799	0,000
Cours préuniversitaires			0,702	0,000	0,799	0,001
Moyenne pondérée cumulative			0,680	0,000	0,711	0,000
Changement d'école secondaire					1,334	0,018
Éducation des parents					0,799	0,000
Accès à un ordinateur à domicile					0,895	0,007
Revenu (en quintiles)					0,863	0,000
Sexe féminin					0,752	0,004
Naissance au Canada					1,209	0,274
Minorité visible					0,638	0,015
Deux parents biologiques					0,885	0,295
Niveau de compétence en lecture					0,790	0,000
Niveau de compétence en mathématiques					0,629	0,000
Nagelkerke Pseudo R <sup>2</sup>	0,195		0,300		0,378	



## 5. Références

- ASCHAFFENBURG, KAREN et INEKE MAAS. 1997. « Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction », *American Sociological Review* 62:573-587.
- ATTEWELL, PAUL. 2001. « The winner-take-all high school: Organizational adaptations to educational stratification », *Sociology of Education* 74:267-295.
- AUDAS, RICHARD et J. DOUGLAS WILLMS. 2001. « Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie », Ottawa : Développement des ressources humaines Canada. À consulter : <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/SP-483-01-02F.pdf>.
- BOUCHEY, HEATHER A. et SUSAN HARTER. 2005. « Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence », *Journal of Educational Psychology* 97:673-686.
- BOWLBY, JEFFREY W. et KATHRYN MCMULLEN. 2002. « À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition », Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada.
- BUTLIN, GEORGE. 1999. « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation* 5:9-35.
- . 2000. « Facteurs déterminants du décrochage dans les universités et les collèges communautaires », *Revue trimestrielle de l'éducation* 6:8-23.
- CATTERALL, JAMES S. 1998. « Risk and resilience in student transitions to high school », *American Journal of Education* 106:302-333.
- CHEUNG, SIN YI et ROBERT ANDERSEN. 2003. « Time to read: Family resources and educational outcomes in Britain », *Journal of Comparative Family Studies* 34:413-433.
- COOK, THOMAS D., MELISSA R. HERMAN, MEREDITH PHILLIPS et RICHARD A. SETTERSON JR. 2002. « Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development », *Child Development* 73:1283-1309.
- CROSNOE, ROBERT, MONICA KIRKPATRICK JOHNSON et GLEN H ELDER, JR. 2004. « Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships », *Sociology of Education* 77:60-81.



- GILBERT, SID, LYNN BARR, WARREN CLARK, MATTHEW BLUE et DEBORAH SUNTER. 1993. « Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans », Statistique Canada.
- GLICK, JENNIFER E. et MICHAEL J. WHITE. 2004. « Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations », *Social Science Research* 33:272-299.
- HYMEL, SHELLEY et LAURIE FORD. 2003. « Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce », Pp. 1-7 in *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne]*, éd. Richard E Tremblay, RG Barr et RDeV Peters. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. À consulter : <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Hymel-FordFRxp.pdf>. Consulté le 20 août 2005.
- KRAHN, HARVEY. 2006. « Pathways of Alberta Youth Through the Post-Secondary System into the Labour Market, 1996-2003 », Ottawa: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- LAMBERT, MYLÈNE, KLARKA ZEMAN, MARY ALLEN et PATRICK BUSSIÈRE. 2004. « Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition », Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- LOOKER, E. DIANNE et VICTOR THIESSEN. 2006. « Parental Educational Aspirations and Expectations for their Child: Evidence from the Survey of Approaches to Educational Planning, 2002 », Ottawa : Ressources humaines et Développement social Canada.
- MAHONEY, JOSEPH L. 2000. « School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns », *Child Development* 71:502-516.
- MARJORIBANKS, KEVIN. 2003. « Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: A follow-up study », *Educational Studies* 29:233-242.
- MELTZER, LYNN, TAMAR KATZIR, LYNNE MILLER, RANJINI REDDY et BETHANY RODITI. 2004. « Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time », *Learning Disabilities Research & Practice* 19:99-108.
- MORGAN, STEPHEN L. 2001. « Counterfactuals, causal effect heterogeneity, and the Catholic school effect on learning », *Sociology of Education* 74:341-374.
- OCDE. 2001. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats du PISA 2000*, Paris : OCDE.

- PONG, SUET-LING et DONG-BEOM JU. 2000. « The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school », *Journal of Family Issues* 21:147-169.
- SAMPSON, ROBERT J., JEFFREY D. MORENOFF et THOMAS GANNON-ROWLEY. 2002. « Assessing «neighborhood effects» : Social processes and new directions in research », *Annual Review of Sociology* 28:443-478.
- SCOTT, JACQUELINE. 2004. « Family, gender, and educational attainment in Britain: A longitudinal study », *Journal of Comparative Family Studies* 35:565-589.
- SHAIENKS, DANIELLE, JUDY EISL-CULKIN et PATRICK BUSSIÈRE. 2006. « Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans - Résultats du 3<sup>e</sup> cycle de l'EJET », Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada.
- STEARNS, ELIZABETH, STEPHANIE MOLLER et JUDITH R. BLAU. 2004. « Retention and school dropout: Examining connectivity between children and schools », SAN Francisco: Paper presented at the annual meetings of the American Sociological Association.
- STONER-EBY, SCOTT. 2002. « Three Essays on Adolescent Behavior in an Urban High School Context: Black-White Differences in School Experiences and Smoking; A Multifaceted Approach to School Engagement and Dropout; Black-White Differences in Evidence of Opposition to School », in *Sociology*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- SULLIVAN, ALICE. 2001. « Cultural capital and educational attainment », *Sociology* 35:893-912.
- SUSSMAN, STEVE, LOUISE A. ROHRBACH, SILVANA SKARA et CLYDE W DENT. 2004. « Prospective prediction of alternative high school graduation status at emerging adulthood », *Journal of Applied Social Psychology* 34:2452-2468.
- TEACHMAN, JAY D., KATHLEEN PAASCH et KAREN CARVER. 1997. « Social capital and the generation of human capital », *Social Forces* 75:1343-59.
- TEITLER, JULIEN O. et CHRISTOPHER C. WEISS. 2000. « Effects of neighborhood and school environments on transitions to first sexual intercourse », *Sociology of Education* 73:112-132.
- THIESSEN, VICTOR et DIANNE LOOKER. 2004. « Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées : étude EJET/PISA », Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- TINKLIN, TERESA et LINDA CROXFORD. 2000. *High-attaining female school leavers*, Edinburgh: Scottish Executive.

- TOMKOWICZ, JOANNA et TRACEY BUSHNIK. 2003. « Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans », Ottawa : Statistique Canada.
- VIDEON, TAMI M. 2002. « Who plays and who benefits: Gender, interscholastic athletics, and academic outcomes », *Sociological Perspectives* 45:415-444.
- WARREN, JOHN, R. et JENNIFER C. LEE. 2003. « The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics », *Social Science Research* 32:98-128.
- WASONGA, TERESA. 2002. « Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach », *Gender Issues* 20:43-54.
- WAYMAN, JEFFREY C. 2002. « The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts », *Journal of Educational Research* 95:167-178.
- WILLMS, J. DOUGLAS. 2004. « La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis : Constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE », Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- . 2006. « Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems », Montréal : UNESCO Institut de statistique.
- ZAFF, JONATHAN F., KRISTIN A. MOORE, ANGELA ROMANO PAPIILLO et STEPHANIE WILLIAMS. 2003. « Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes », *Journal of Adolescent Research* 18:599-630.
- ZHANG, YANHOUNG. 1999. « Gender differences in mathematics and science achievement in the 8th grade: the role of engagement in out-of-school activities and experimentation in science lessons », Ottawa: Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada.



# *Annexe :*

## *Définition des variables construites*

### **Années d'éducation des parents (note standard)**

Le niveau de scolarité des parents est dérivé du sexe et de la relation de la PCM avec le jeune (et du conjoint de la PCM). Lorsqu'il était impossible de confirmer les coordonnées de la PCM, on substituait le rapport du jeune. Le niveau de scolarité était ensuite converti en un nombre estimatif d'années d'études. La moyenne de l'estimation du nombre d'années d'études du père et de la mère était ensuite totalisée de façon à représenter les années d'études des parents.

### **Aspirations scolaires (note standard)**

M2q31 a d'abord été recodée en un nombre approximatif d'années d'études que voulait réaliser le répondant puis transformée en une note standard.

### **Consommation d'alcool ou de marijuana (indice)**

La consommation d'alcool (f2q76) et de marijuana ou hasch (f2q78) a été recodée et combinée de façon à ce qu'un pointage de 0 indique une consommation nulle et qu'un pointage de 2 indique que les deux produits ont déjà été consommés.

### **Cours de mathématiques et de langue à un certain niveau (indice)**

Une note de 0 indique qu'il n'y avait pas de cours de mathématiques ni de cours de langue qui était suivi en 10<sup>e</sup> année à 15 ans, tandis qu'une note de 2 indique que les deux cours étaient suivis en 10<sup>e</sup> année. Une mesure parallèle a été construite à 17 ans.

### **Cours préuniversitaires (indice)**

Une note de 0 indique que ni le dernier cours de mathématiques ni le dernier cours de langue n'était un cours préuniversitaire, tandis qu'une note de 2 indique que les deux étaient des cours préuniversitaires.

### **Effort à l'école (échelle APPF)**

Échelle construite antérieurement à partir de la participation scolaire et constituée d'éléments comme le temps consacré aux devoirs et le taux d'absentéisme.

### **Emploi de plus de 20 heures par semaine (variable indicatrice)**

Construite à partir d'une variable dérivée (hpdhsd2), de façon à ce qu'une note de 1 indique une semaine de travail d'au moins 20 heures.

### **Indicateur de valeur manquante**

Nous avons construit un indicateur de valeur manquante à partir de la présence de valeurs manquantes dans les variables qui contenaient le plus grand pourcentage de renseignements manquants (SSE des parents, soutien des pairs, et participation aux activités parascolaires).

### **Moyenne pondérée cumulative (note standard)**

La moyenne des notes moyennes déclarées par l'élève et des notes obtenues en mathématiques et en langue a été convertie en notes standard. Des mesures parallèles ont été construites pour les notes à 15 et à 17 ans.q01).

### **Naissance au Canada (variable indicatrice)**

Le rapport des parents a été utilisé la première fois. Lorsque l'information sur les parents n'était pas accessible, on lui substituait le rapport de l'élève (swt16q01).

### **Notes (note standard)**

La moyenne des notes moyennes déclarées par l'élève lui-même et la note obtenue en mathématiques et en langue. Des mesures parallèles ont été construites pour les notes à 15 et à 17 ans.

### **Participation aux activités parascolaires (indice)**

La participation aux activités organisées à l'école (f2q56b) ou en dehors de l'école (f2q57) ont été recodées et combinées, si bien qu'un pointage de 0 indique une participation nulle et qu'un pointage de 2 indique une participation aux deux types d'activités.

### **Préparation au travail ou aux études dès le secondaire (note standard)**

Le nombre d'activités préparatoires à l'emploi ou aux études supérieures offertes par l'école (d2q07a - d2q16) auxquelles les répondants avaient participé a été comptabilisé puis converti en notes standard.

### **Programmes enrichis ou de mise à niveau (variables indicatrices)**

Le rapport de la PCM a été utilisé à la première occasion. Lorsque les coordonnées des parents étaient inaccessibles, c'est le rapport de l'élève qui était substitué (st23, st24).

### **Revenu du ménage (quintiles)**

Le revenu des ménages est dérivé du questionnaire des parents. Le revenu a été recodé en quintiles, ce qui permet d'éviter le problème des aberrations et de la distribution asymétrique.

### **Soutien des pairs à l'école (note standard)**

Nous avons combiné les réponses indiquant, pour chaque répondant, le nombre de pairs qui croyaient qu'il était important de terminer son secondaire (f2q76) et le nombre qui planifiaient poursuivre des EPS (f2q78).

### **Soutien des parents pendant les études (indice)**

L'importance, selon le répondant, que ses parents accordaient à la réussite des études secondaires (u2q57) et à l'inscription à un programme d'EPS (u2q58) a été recodée et combinée, si bien qu'une note de 0 indique que ni l'un ni l'autre n'était très important et qu'une note de 2 indique une grande importance pour les deux.

### **TIC à la maison (note standard)**

Les répondants ont indiqué le niveau d'accessibilité d'un ordinateur à leur domicile (r2q07). Les réponses ont été converties en notes standard.



**Tableau 9**  
**Renseignements descriptifs sur les mesures incluses**  
**dans les analyses à variables multiples**

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>
Mesures de soutien social	-0,24	0,869
Effort à l'école	-0,20	0,950
Consommation d'alcool ou de marijuana	2,14	1,010
Soutien des pairs à l'école	-0,29	1,066
Participation aux activités parascolaires	1,29	0,672
Nombre de valeurs manquantes	0,44	0,777
Préparation aux études ou à l'emploi à l'école secondaire	-0,17	1,026
Emploi pendant l'année scolaire	0,75	0,434
Emploi de 20 heures ou plus par semaine pendant l'année scolaire	0,22	0,414
Parentalité	0,01	0,087
Soutien scolaire des parents	1,27	0,834
Aspirations scolaires	-0,37	0,947
Cours préuniversitaires	0,75	0,846
Moyenne pondérée cumulative	-0,56	0,907
Changement d'école secondaire	0,21	0,408
Éducation des parents	-0,35	0,955
Accès à un ordinateur à la maison	-0,21	1,268
Revenu (en quintiles)	1,68	1,288
Sexe féminin	0,40	0,489
Naissance au Canada	0,74	0,437
Minorité visible	0,12	0,329
Deux parents biologiques	0,57	0,496
Niveau de compétence en mathématiques	-0,66	1,025
Niveau de compétence en lecture	-1,25	0,589