Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

La réussite au secondaire et l'accès aux études postsecondaires

Karen Robson, Reana Maier,
Paul Anisef et Robert S. Brown

Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.), Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Robson, K., Maier, R., Anisef, P., Brown, R.S. (2019). *La réussite au secondaire et l'accès aux études postsecondaires.* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Remarque :
Karen Robson est professeure agrégée de sociologie à l'Université McMaster et titulaire de la Chaire de recherche sur la réussite scolaire et les jeunes à risque de l'Ontario.
Reana Maier est boursière de recherches postdoctorales au Département de sociologie de l'Université McMaster.
Paul Anisef est professeur émérite de sociologie à l'Université York.
Robert S. Brown est coordonnateur de la recherche au Toronto District School Board.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans le présent document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre du projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2019

Table des matières

Synthèse 5
Introduction 7
Revue de la littérature 11
Fondement théorique 17
Données 18
Sommaire des constatations 47
Discussion et répercussions sur un programme d'accès équitable 51
Conclusion 54
Bibliographie 56

Liste des graphiques

Graphique 1 : Visualisation de deux cohortes du TDSB 19
Graphique 2 : Répartition des confirmations d'études postsecondaires par cohorte 24
Graphique 3 : Interaction entre la cohorte et la réussite scolaire pour prédire l'obtention du diplôme d'études secondaires 31
Graphique 4 : Interaction entre la cohorte et le besoin spécial en éducation pour prédire l'obtention du diplôme d'études secondaires 32
Graphique 5 : Interaction entre la cohorte et l'absentéisme en 9e année dans la prévision de l'obtention du diplôme d'études secondaires 33
Graphique 6 : L'interaction entre le revenu de la cohorte et celui du quartier favorise la prévision de l'obtention du diplôme d'études secondaires 34
Graphique 7 : Interaction entre la cohorte et le fait d'être originaire de l'Asie du Sud pour prédire la confirmation d'études universitaires 35
Graphique 8 : Interaction entre la cohorte et le fait d'avoir des besoins spéciaux en éducation pour prédire la confirmation d'études universitaires 36
Graphique 9 : Interaction entre la cohorte et la race autodéclarée dans la prédiction de la confirmation d'études collégiales 38
Graphique 10 : Interaction entre la cohorte et la réussite scolaire pour prédire la confirmation d'études collégiales 39
Graphique 11 : Interaction entre la cohorte et le besoin spécial en éducation pour prédire la confirmation d'études collégiales 40
Graphique 12 : Interaction entre la cohorte et l'absentéisme en 9e année dans la prédiction de la confirmation d'études collégiales 41
Graphique 13 : Interaction entre la cohorte et la race autodéclarée dans la prédiction de l'absence de confirmation 42
Graphique 14 : Harmonisation générale des mesures de réussite des écoles secondaires avec l'accès aux études postsecondaires 49
Graphique 15 : Changements aux prédicteurs de l'harmonisation de la réussite scolaire par cohorte 50

Liste des tableaux

Tableau 1 : Données sur les cohortes du TDSB 20
Tableau 2 : Statistiques descriptives par cohorte 25
Tableau 3 : Régressions logistiques permettant de prévoir l'obtention du diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études postsecondaires, par cohorte 29
Tableau 4 : Prédicteurs importants des résultats scolaires 45

Synthèse

Dans le présent rapport, nous utilisons les données de deux cohortes d'élèves du secondaire du Toronto District School Board pour répondre aux questions de recherche suivantes :

- À quel point les mesures actuelles de la réussite au secondaire concordent-elles avec les mesures de l'accès aux études postsecondaires? Les prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires correspondent-ils aux prédicteurs des différents cheminements postsecondaires, c'est-à-dire l'université et le collège?
- Comment ces concordances ont-elles évolué au fil du temps? Les mêmes prédicteurs sont-ils significatifs pour différentes cohortes d'élèves ou y a-t-il eu un changement?
- Y a-t-il des écarts dans la réussite à l'école secondaire et l'accès aux EPS entre les sous-groupes d'étudiants, en particulier ceux qui ont toujours été sous-représentés au niveau postsecondaire, en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ainsi que les cheminements universitaires et collégiaux? Ces écarts se creusent-ils, se rétrécissent-ils ou demeurent-ils stables au fil du temps?

À l'aide de techniques descriptives à plusieurs variables, ainsi que de visualisations de données et d'illustrations, nous constatons que les mesures de la réussite à l'école secondaire correspondent davantage aux mesures de la confirmation d'études collégiales qu'aux mesures de la confirmation d'études universitaires. La confirmation désigne un étudiant qui reçoit une offre d'admission et qui accepte cette offre. Bien que le revenu du ménage du quartier et l'expérience postsecondaire des parents ne soient pas des prédicteurs significatifs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et de la confirmation d'études collégiales, ce sont d'importants prédicteurs de la confirmation d'études universitaires.

Nos constatations indiquent que le revenu et les études postsecondaires des parents sont de moins en moins importants, mais aussi que l'écart entre les classes sociales dans les universités persiste — voire peut-être s'accroît. Notre analyse fournit des preuves d'un écart croissant fondé sur les classes entre ceux qui fréquentent l'université et ceux qui ne la fréquentent pas. Le niveau de scolarité des parents et le revenu du ménage du quartier demeurent de solides prédicteurs de la confirmation d'études universitaires, bien qu'ils n'aient pas d'importance pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études collégiales.

Nous constatons également que les élèves racialisés, à l'exception des élèves d'Amérique latine et de race mixte, sont plus susceptibles de confirmer des études universitaires et collégiales que les élèves blancs, lorsque toutes les variables de contrôle sont prises en compte. Nous affichons un optimisme prudent, car des études antérieures ont démontré que les règles du jeu ne sont pas égales et que les élèves racialisés — en particulier les garçons noirs — doivent naviguer dans une course à obstacles structurelle pour éviter d'être placés dans des volets appliqués et désignés comme ayant des besoins spéciaux en matière

d'éducation, deux caractéristiques qui limitent considérablement les perspectives de réussite scolaire des jeunes.

Enfin, le fait d'avoir des besoins spéciaux en matière d'éducation n'est pas associé à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou à la confirmation d'études collégiales dans la plus récente cohorte étudiée, mais est associé négativement à la confirmation d'études universitaires. Ces facteurs, ainsi que le revenu du ménage et le niveau de scolarité des parents, contribuent aux disparités de plus en plus marquées dans la classe sociale, le niveau de scolarité des parents et les besoins particuliers en matière d'éducation dans l'accès aux études universitaires.

Nous concluons en traitant de la façon dont ces constatations correspondent au programme d'accès équitable du COQES et proposons des suggestions sur la façon dont les politiques existantes ont pu orienter certaines des constatations que nous avons observées. Nous suggérons également que les politiques d'accès visant à remédier aux inconvénients subis par les élèves en difficulté, les élèves de première génération et les élèves à faible revenu soient l'un des principaux objectifs d'un programme d'accès équitable.

Introduction

Le Canada est un pays très instruit. Parmi les Canadiens âgés de 25 à 64 ans, plus de 90 % ont au moins un diplôme d'études secondaires et plus de 50 % ont une qualification universitaire ou collégiale, ce qui nous place au premier rang des pays de l'OCDE pour les proportions de diplômés universitaires et collégiaux (StatCan, 2017a; StatCan, 2017b). Malgré ce bilan enviable, le Canada demeure confronté à des défis liés à l'équité en matière d'accès à l'éducation. Certains groupes demeurent à risque de ne pas terminer leurs études secondaires et sous-représentés dans l'enseignement postsecondaire : les élèves ayant des besoins spéciaux, certaines minorités ethniques et raciales, les nouveaux immigrants et ceux qui sont issus de groupes de statut socioéconomique inférieur (Robson, Anisef, Brown et Parekh, 2014; Finnie, Childs et Wismer, 2011). En outre, bien que la poursuite d'études universitaires ou collégiales par les jeunes après la fin de leurs études secondaires devienne la norme, le lien entre la réussite aux niveaux secondaire et postsecondaire est incompris, ce qui fait qu'il est difficile d'élaborer des politiques conçues pour soutenir les groupes à risque tout au long de la transition.

Dans le cadre d'un examen récent de l'infrastructure de données en Ontario liée à la participation des groupes sous-représentés, Gallagher-Mackay (2017) conclut que la base de recherche sous-jacente à un programme d'accès équitable demeure incomplète et déconnectée, et que d'autres recherches sont nécessaires. Des données longitudinales reliant les données contextuelles et les données sur les processus aux résultats sont nécessaires pour mieux comprendre les cheminements des groupes sous-représentés et pour trouver des solutions qui amélioreront leur réussite à l'école secondaire et leur participation aux EPS. À cette fin, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a fait de l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants non traditionnels et sous-représentés une priorité de recherche clé. Dans un récent énoncé d'orientations stratégiques, le COQES a indiqué que d'ici 2025, [traduction] « tous les étudiants de l'Ontario auront des chances égales de poursuivre et de réussir des études postsecondaires. Les taux de participation et d'obtention d'un diplôme chez les groupes sous-représentés seront les mêmes que ceux des groupes les plus favorisés qui sont actuellement bien représentés dans nos collèges et universités. » (COQES 2017, p. 1).

Dans le présent document, nous utilisons un ensemble de données longitudinales uniques et exhaustives provenant du Toronto District School Board (TDSB) pour combler les lacunes dans notre compréhension du lien entre la réussite au secondaire et l'accès aux études postsecondaires, en particulier pour les groupes sous-représentés[1]. Ces données couvrent une gamme d'années, ce qui nous permet de cerner les tendances

[1] Des recherches plus récentes ont renforcé l'association étroite entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'accès aux études postsecondaires et les tendances relatives à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires. Une série d'études du Chicago Research Consortium a montré que les notes en 9e année sont de très bons prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, de l'inscription au collège et de la réussite au collège. En effet, les premières notes au secondaire semblent être un prédicteur à long terme plus solide que les tests normalisés comme le SAT (voir Easton et coll., 2017). Une étude de recherche conjointe de l'Université de Toronto et du TDSB qui reliait l'ensemble de données

et les changements au fil du temps en ce qui a trait aux diplômés du secondaire et aux EPS, ainsi qu'aux obstacles potentiels rencontrés en cours de route.

Questions de recherche

L'école secondaire est le cheminement le plus important vers les EPS. De plus, la recherche dont il est question dans la documentation ci-après montre qu'il s'agit d'un cheminement structuré dont les résultats varient en ce qui touche la réussite des étudiants en fonction des caractéristiques individuelles de ces derniers. Au niveau le plus général, la principale question de recherche générale qui éclaire notre examen des enjeux clés dans le domaine peut être formulée comme suit : « Quels facteurs structurels, scolaires et individuels influent sur la réussite des élèves au niveau secondaire et dans quelle mesure ces facteurs façonnent-ils leur cheminement postsecondaire? »

Jusqu'à tout récemment, en particulier au Canada, la documentation sur la réussite scolaire au secondaire tendait à mettre l'accent sur deux questions : les résultats aux tests et l'obtention du diplôme (Quan, 2017). Il y a eu très peu de recherches sur la mesure dans laquelle les facteurs de réussite des écoles secondaires sont étroitement liés aux cheminements postsecondaires; ils ne sont pas nécessairement identiques. Par exemple, Frenette et Chan (2015) ont laissé entendre que les écarts entre les élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées étaient beaucoup plus importants pour la participation aux EPS que pour les mesures du rendement scolaire au niveau secondaire. En outre, nous avons très peu de recherches pour déterminer si ces facteurs et ces parcours évoluent au fil du temps. Compte tenu de cette lacune dans la compréhension, les questions de recherche que nous abordons dans le présent document sont les suivantes :

- À quel point les mesures actuelles de la réussite au secondaire concordent-elles avec les mesures de l'accès aux études postsecondaires? Les prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires correspondent-ils aux prédicteurs des divers cheminements postsecondaires, c'est-à-dire l'université et le collège?
- Comment ces concordances ont-elles évolué au fil du temps? Les mêmes prédicteurs sont-ils significatifs pour différentes cohortes d'étudiants, ou y a-t-il eu un changement?
- Y a-t-il des écarts dans la réussite à l'école secondaire et l'accès aux EPS entre les sous-groupes d'élèves, en particulier ceux qui ont toujours été sous-représentés au niveau postsecondaire, en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ainsi que les cheminements

de la cohorte de 9e année utilisé dans la présente étude (y compris la cohorte de 9e année de 2005) à l'entrée à l'Université de Toronto et à l'obtention du diplôme à cette université est particulièrement pertinente. Les constatations ont confirmé qu'en général, les tendances de l'admission des élèves du TDSB à l'U de T étaient semblables aux tendances de l'obtention du diplôme des élèves du TDSB à l'U de T. Par exemple, les élèves de sexe féminin dans l'étude étaient plus susceptibles d'être admises à l'U de T que les élèves de sexe masculin; et les élèves de sexe féminin dans l'étude qui étaient admises à l'U de T étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme à l'U de T que les élèves de sexe masculin. La variable la plus forte pour l'admission et l'obtention du diplôme était la variable composite du rendement en 9e année également utilisée dans la présente étude. (Voir Brown et coll., 2019b, p. 19 à 21).

universitaires et collégiaux? Ces écarts se creusent-ils, se rétrécissent-ils ou demeurent-ils stables au fil du temps?

Contexte

Bien que la préoccupation et l'accent mis sur l'amélioration de la participation aux EPS des groupes sous-représentés d'élèves ne soient pas un phénomène récent dans le paysage canadien, il importe de cerner les tendances historiques importantes et changeantes afin de bien comprendre les mesures actuellement prises pour améliorer leur participation aux EPS. Les changements économiques et industriels survenus au cours des 19e et 20e siècles ont fait en sorte que les jeunes ont grandement besoin d'acquérir les compétences nécessaires pour composer avec un monde de plus en plus technique et complexe. En même temps, les écoles offraient un lieu prometteur pour transmettre les types de valeurs communes dont les jeunes avaient besoin dans une société de plus en plus diversifiée. Depuis le milieu du 19e siècle, l'éducation au Canada est devenue plus centralisée et le contrôle gouvernemental a joué un rôle clé dans la détermination de ce qui pouvait être enseigné et de la façon de le faire. De 1866 à 1960, le pourcentage d'élèves fréquentant quotidiennement des écoles primaires et secondaires publiques est passé d'un peu plus de 40 % à 90 % (Davies et Guppy, 2006, p. 60). Au début des années 1960, le décrochage scolaire avant la fin des études secondaires, auparavant considéré comme une activité naturelle ou commune, a été reconstruit comme un problème ou une menace pour le bien-être de la nation (Anisef et Andres, 1996, p. 86). L'obtention d'un diplôme d'études secondaires est devenue une panacée pour résoudre les problèmes économiques du Canada, et ceux et celles qui ont obtenu leur diplôme étaient considérés comme étant prêts à [traduction] « rivaliser sur le marché mondial de demain » parce qu'ils possédaient les titres de compétences nécessaires pour créer une [traduction] « main-d'œuvre qualifiée et compétente » (Price Waterhouse, 1992, p. i).

Cette importance accrue accordée à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires s'est rapidement accompagnée d'une hausse spectaculaire du profil des diplômes d'études postsecondaires, et les Canadiens s'entendaient de plus en plus sur le fait que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires était non seulement souhaitable en soi, mais aussi préalable à l'EPS. L'achèvement des études postsecondaires est devenu essentiel à la réussite sur le marché du travail et, par conséquent, l'enseignement supérieur s'est élargi, passant d'un système d'élite à un système universel (et très vaste) destiné à des milliers d'étudiants. L'expansion de l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'une révolution des attentes scolaires chez les étudiants et leurs parents. En fait, une enquête nationale menée en 1999 a révélé que seulement 12 % des parents n'avaient pas d'attentes en matière d'études postsecondaires pour leurs enfants (Davies et Guppy, 2006).

Les politiques amorcées dans les années 1960 pour favoriser la croissance de l'enseignement supérieur ont non seulement répondu à l'augmentation du nombre d'étudiants qui cherchaient à entrer dans les universités, mais elles étaient également motivées par la conviction, appuyée par les économistes, que l'enseignement supérieur constituait la clé de la productivité économique et des rendements économiques

supérieurs pour les particuliers et la société en général (Becker, 1964). Une deuxième justification importante pour favoriser la croissance était liée à la conviction que l'EPS (en particulier les universités) offrait une voie directe vers la mobilité sociale. L'amélioration de l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire était perçue comme un moyen important de tenir compte des aspirations sociales croissantes et d'améliorer les perspectives économiques des groupes sociaux, culturels et régionaux défavorisés (Anisef, Bertrand, Hortian et James, 1985, p. 1-2).

Toutefois, à partir de la fin des années 1960, alors que la demande publique portant sur des études supérieures n'a fait qu'augmenter, les gains perçus et réels pour les EPS sont devenus quelque peu controversés. Au cours des années 1980 et 1990, les Canadiens ayant fait des EPS n'ont connu [traduction] « aucune augmentation globale du rendement de l'éducation », en ce qui concerne les salaires ou les taux d'emploi relatifs comparativement aux diplômés du secondaire, bien que les taux d'emploi aient diminué chez ceux qui n'avaient pas fait d'études secondaires (Heisz, Jackson et Picot, 2002, p. 11). Dans les années 1990, des chercheurs de tous les pays de l'OCDE ont relevé un phénomène contradictoire avec un nombre sans précédent de travailleurs hautement qualifiés et scolarisés, mais un chômage de masse et un sous-emploi simultanés — une lacune dans l'éducation et les emplois (Livingstone, 1999). Néanmoins, les Canadiens poursuivent des études postsecondaires à un rythme croissant, le nombre de diplômés augmentant constamment chaque année depuis 2000 (Statistique Canada, 2016).

Revue de la littérature

Prédicteurs de la réussite scolaire dans les écoles secondaires

Les premières recherches sur les inégalités dans la réussite scolaire ont porté sur les écoles et leurs effets sur les résultats des élèves. Les chercheurs en éducation étaient d'avis que les différences dans les résultats à l'école secondaire, habituellement sous forme de notes, de résultats aux tests ou de taux de décrochage, découlaient d'inégalités à grande échelle qui existaient entre les écoles par rapport aux budgets, à la taille des classes, aux salaires des enseignants et aux fonds des bibliothèques. Les premières études sur les effets scolaires réalisées depuis les années 1960, principalement aux États-Unis, étaient motivées par [traduction] « la question de savoir dans quelle mesure les écoles réduisent l'iniquité des naissances » et s'appuyaient presque exclusivement sur les résultats aux tests normalisés des élèves (p. ex. lecture, mathématiques) pour évaluer les effets des écoles sur la réussite des élèves (Jennings, Deming, Jencks, Lopuch et Schueler, 2015, p. 1). Des recherches récentes dans ce domaine soulignent l'importance des milieux scolaires et des ressources pour atténuer le risque de faible rendement chez les élèves défavorisés et cernent les facteurs au niveau de l'école qui sont associés à la probabilité de résilience scolaire chez les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique. Agasisti, Avvisati, Borgonovi et Longobardi (2018) ont utilisé les données des plus récents cycles du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pour examiner l'évolution de la proportion d'élèves résilients sur le plan scolaire au fil du temps entre 2006 et 2015 dans plus de 50 pays. Ils ont défini la résilience scolaire comme étant la capacité des élèves de 15 ans à performer à un certain niveau en lecture, en mathématiques et en sciences. Selon les chercheurs :

> [Traduction] Au Canada, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Allemagne, à Hong Kong (Chine), en Irlande, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas, en Norvège, à Singapour, en Slovénie et au Vietnam, plus de 30 % des élèves de 15 ans historiquement défavorisés sur le plan socioéconomique ont fait preuve de résilience en 2015. En revanche, en Algérie, en République dominicaine, au Kosovo, au Pérou et en Tunisie, les élèves résilients représentaient moins de 1 % des élèves défavorisés sur le plan socioéconomique qui étaient admissibles au test PISA 2015. (Agasisti et coll., 2018, p. 3)

Une analyse approfondie des données du PISA a révélé que dans les écoles où les élèves déclarent un milieu scolaire négatif, la probabilité de résilience scolaire chez les élèves défavorisés est plus faible. On a constaté que la résilience variait considérablement au sein des systèmes d'éducation, ce qui donne à penser que nous devons examiner de plus près le rôle des pratiques et des politiques scolaires dans la réduction de la vulnérabilité des élèves défavorisés.

Les recherches sur l'incidence des facteurs au niveau de l'école sur la réussite au secondaire ont toutefois été mitigées, et il existe des preuves substantielles que les facteurs démographiques jouent un rôle beaucoup plus important dans l'explication des inégalités en matière d'éducation. Le sociologue américain James Coleman et ses collègues ont produit un rapport au milieu des années 1960 qui a secoué le milieu de

l'éducation en concluant que le statut socioéconomique des parents expliquait beaucoup mieux la réussite des élèves que les ressources scolaires (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield et York, 1966; Davies et Guppy, 2006, p. 97). De plus, dans les écoles qui servaient des élèves issus d'une vaste gamme de milieux socioéconomiques, de grandes inégalités dans les résultats aux tests sont apparues *au sein* des écoles. Bien que les ressources scolaires puissent être importantes, leurs conséquences ne sont pas aussi puissantes que les antécédents familiaux.

Les recherches internationales dans ce domaine appuient généralement l'affirmation de Coleman selon laquelle les antécédents familiaux sont plus importants que les ressources scolaires, tout en indiquant que celles-ci ont une incidence plus importante sur les résultats des élèves dans les pays pauvres que dans les pays riches (Davies et Guppy, 2006, p. 97). Depuis la publication du rapport Coleman, il s'est dégagé un consensus général selon lequel, malgré une expansion rapide des EPS au Canada et ailleurs dans le monde, l'écart relatif entre les élèves de la classe moyenne et ceux de la classe ouvrière en ce qui concerne leur réussite scolaire dans les écoles secondaires et leur transition vers les EPS est demeuré relativement stable (Edgerton et coll., 2008). Robson (2013, p. 195) soutient que la préparation scolaire ou la préparation à l'apprentissage précoce est un facteur important, les enfants à faible revenu étant plus défavorisés en classe que les élèves à revenu élevé. De plus, les différences de statut socioéconomique des familles sont également liées à l'exposition des enfants à la fourniture de livres à la maison, à la lecture et aux heures régulières consacrées aux devoirs et aux études (Davis et Guppy, 2006, p. 125).

L'investissement de l'Ontario dans l'éducation jumelé à la prise de conscience, en particulier par les parents, que le niveau de scolarité est une condition préalable à la réussite sur le marché du travail et dans la vie en général a fait passer le taux d'obtention de diplôme au secondaire à un nouveau sommet historique (Sweet et Anisef, 2005). Plus d'élèves que jamais obtiennent un diplôme d'études secondaires et acquièrent les compétences et l'expérience requises pour occuper des emplois dans un marché du travail en constante évolution. En 2016, le taux d'obtention de diplôme après cinq ans était passé à 86,5 % (en hausse de 18 points de pourcentage par rapport à 2004) et le taux d'obtention de diplôme après quatre ans, à 79,6 % (en hausse de 23 points de pourcentage par rapport à 2004) (Rushowy, 2017). Outre la prise de conscience par les parents de l'importance pour les enfants de terminer leurs études, la hausse des taux d'obtention de diplôme peut également être attribuée à des interventions stratégiques, comme la stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans adoptée par le gouvernement de l'Ontario en 2003. Cette stratégie visait non seulement à combler l'écart entre les jeunes qui ont terminé leurs études secondaires et ceux qui ne l'ont pas fait, mais elle était également motivée par le désir de relever la barre pour tous les élèves du secondaire (Zegarac, 2007). Une étude longitudinale commandée par le gouvernement a révélé que les élèves qui n'avaient pas accumulé 30 crédits ou plus en 12e année risquaient de décrocher. De plus, 27 % des élèves de 9e année et 40 % des élèves de 10e année risquaient déjà de ne pas obtenir leur diplôme parce qu'il leur manquait déjà au moins un crédit (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

Mayor et Suarez (2019) ont récemment procédé à un examen exploratoire des études au Canada portant sur les facteurs démographiques et contextuels liés au rendement scolaire, en posant deux questions : « Quels facteurs démographiques et contextuels sont les plus couramment utilisés dans les études sur le rendement scolaire de la maternelle à la 12e année au Canada? » et « Quelles sont les lacunes en matière de recherche, le cas échéant? » Cinquante-quatre études ont été retenues pour examen. Les résultats ont révélé 40 facteurs démographiques ou contextuels, le statut socioéconomique (SSE), le sexe, la langue, le statut d'immigrant, la structure familiale et le statut d'Autochtone étant les plus fréquemment étudiés. L'examen de la portée a révélé une pénurie d'études dans ce domaine dont les facteurs les plus sous-étudiés sont la race, la religion et l'identité LGBTQ+. Ils concluent leur examen en déclarant :

> [Traduction] Bon nombre d'études n'avaient pas d'approche intersectionnelle, ce qui pouvait masquer les façons dont les combinaisons de diverses identités sociales et de différents contextes et facteurs politiques pouvaient entraîner une augmentation des disparités systémiques en matière d'éducation. En outre, cet examen de la portée a révélé que l'on s'en remettait à quelques mesures et bases de données universitaires, essentiellement transversales. Le fait de s'appuyer sur les notes obtenues à l'examen unique comme évaluation principale de la réussite scolaire ne tient pas compte de mesures plus significatives de la réussite, y compris les taux d'obtention de diplôme ou la littératie fonctionnelle. Cette forme de collecte de données fait en sorte qu'il est difficile de brosser un tableau plus complet de l'éducation d'un étudiant et qu'elle peut promouvoir involontairement des politiques éducatives qui mettent l'accent sur l'augmentation d'une seule note, plutôt que de porter sur l'ensemble de l'éducation d'un étudiant (Mayor et Suarez, 2019, p. 65).

Prédicteurs des taux d'obtention de diplôme dans le TDSB

Une analyse distincte et antérieure des mêmes cohortes par le département de recherche du TDSB a révélé les tendances suivantes en ce qui concerne les prédicteurs des taux d'obtention de diplôme pour la cohorte de 2006-2011 et la cohorte de 2011-2016 (Brown et Tam, 2017 a) :

- Volet : Il y avait un écart important et persistant dans les taux d'obtention de diplôme entre les étudiants du volet théorique et ceux du volet appliqué (88 % contre 59 % respectivement pour la cohorte de 2006-2011 et 93 % contre 69 % pour la cohorte de 2011-2016).
- Sexe : Il existait un écart constant entre les hommes et les femmes dans les taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, les hommes étant moins susceptibles d'obtenir un tel diplôme que les femmes dans les deux cohortes (75 % contre 83 % respectivement pour la cohorte de 2006-2011 et 82 % contre 89 % pour la cohorte de 2011-2016).
- Race : Les élèves noirs et latino-américains autodéclarés affichaient les taux d'obtention de diplôme les plus faibles parmi tous les groupes ethnoraciaux des deux cohortes. Toutefois, les étudiants de race noire ont connu la plus forte hausse des taux d'obtention de diplôme entre les cohortes, soit une amélioration de 13 points de pourcentage, passant de 64 % pour la cohorte de 2006-2011 à

77 % pour la cohorte de 2011-2016. Les élèves de l'Asie de l'Est affichaient les taux d'obtention de diplôme les plus élevés dans les deux cohortes (91 % pour la cohorte de 2006-2011 et 96 % pour la cohorte de 2011-2016).

- Structure de la famille : Dans les deux cohortes, les élèves vivant avec leurs deux parents étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme que ceux vivant avec un parent (85 % contre 70 % pour la cohorte de 2006-2011 et 90 % contre 79 % pour la cohorte de 2011-2016). Toutefois, les élèves vivant avec un parent ont vu une augmentation beaucoup plus importante du taux d'obtention de diplôme entre les cohortes.
- EPS des parents : Les élèves dont les parents ont fréquenté l'université (plutôt que le collège ou l'école secondaire) affichaient les taux d'obtention de diplôme les plus élevés pour les deux cohortes (88 % pour la cohorte de 2006-2011 et 92 % pour la cohorte de 2011-2016). Les élèves dont les parents avaient un diplôme d'études secondaires ont connu la plus forte hausse des taux d'obtention de diplôme entre les cohortes, passant de 75 % à 84 %.
- Statut socioéconomique : Une mesure du statut socioéconomique (SSE) fondée sur les professions des parents provient du recensement des élèves du TDSB. Les élèves dont la profession des parents/soignants était classée comme « professionnelle » (la catégorie la plus élevée) affichaient les taux d'obtention de diplôme les plus élevés pour les deux cohortes (90 % pour la cohorte de 2006-2011 et 94 % pour la cohorte de 2011-2016), tandis que les élèves dont la profession des parents/soignants était classée comme « non rémunératrice » (la catégorie la plus faible) affichaient les taux d'obtention de diplôme les plus faibles (72 % et 83 %). La plus forte augmentation du taux d'obtention de diplôme a été constatée chez les élèves dont la profession du parent ou de l'aidant était classée comme « non spécialisée ou de bureau », une amélioration par rapport à 76 % pour la cohorte de 2006-2011 et 86 % pour la cohorte de 2011-2016.

Outre les caractéristiques des antécédents des élèves, la recherche a révélé l'importance de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, particulièrement au début de celui-ci. L'examen des données récentes du TDSB a révélé l'incidence de l'accumulation de crédits sur les taux d'obtention de diplôme et a fourni des preuves que les élèves qui se retrouvaient sous les taux normaux d'accumulation de crédits étaient moins susceptibles d'obtenir leur diplôme et de faire des EPS (Brown, Marmureanu et Tam, 2017). Pour être désignés à un taux normal d'accumulation de crédits ou à un taux supérieur, les élèves du secondaire doivent obtenir huit crédits au cours de l'année 1 (9e année), 16 crédits au cours de l'année 2, 23 crédits au cours de l'année 3 et 30 crédits ou plus au cours de l'année 4. Une analyse des données des cohortes a révélé que les élèves de sexe féminin (79 %) étaient plus susceptibles que les élèves de sexe masculin (71 %) d'atteindre ou de dépasser les taux normaux de crédits acquis. Les élèves qui présentent un caractère exceptionnel (à l'exclusion des élèves doués) ou ceux qui ont des besoins particuliers non identifiés ou un plan d'enseignement individualisé (PEI) étaient plus susceptibles d'avoir accumulé moins de crédits que la norme. Enfin, les élèves des quartiers à faible revenu affichaient une proportion beaucoup plus élevée de

crédits accumulés inférieurs à la norme (40 %), tandis que les élèves des quartiers à revenu élevé étaient les moins susceptibles d'être inférieurs à la norme (13 %).

Il convient de souligner que les données démographiques du TDSB ne reflètent pas celles du reste de l'Ontario. Le TDSB est beaucoup plus diversifié sur le plan racial que la province en général. Selon l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011, 26 % des Ontariens se sont déclarés membres d'une minorité visible, environ 29 % étant nés à l'extérieur du Canada et environ 31 % parlant une langue non officielle (Statistique Canada, 2013). Selon le recensement de 2011 des élèves du TDSB, la population du TDSB comptait une proportion similaire de personnes nées à l'extérieur du Canada (27 %), mais la population des minorités visibles était beaucoup plus élevée (61 %). De plus, 56 % parlaient une langue non officielle (Yau, Rosolen et Archer, 2013). Le TDSB (ou plutôt les parents des élèves du TDSB) semble également avoir une population plus scolarisée que la province en général.

En outre, il est difficile de comparer la population du TDSB à celle des personnes d'âge scolaire à Toronto ou dans le reste de la province parce que nous n'avons pas accès à des données similaires pour ce groupe d'âge dans ces régions. Par exemple, les données de Statistique Canada fournissent des renseignements démographiques selon les catégories d'âge. La catégorie la plus proche de la fourchette d'âge du TDSB est celle des 15 à 24 ans, qui ne se chevauchent pas suffisamment pour que les comparaisons soient valides. Les conseils scolaires d'autres régions de la province ne recueillent pas de données démographiques sur leurs populations d'élèves ni ne les rendent accessibles.

Prédicteurs de la transition aux études postsecondaires

Les prédicteurs de la transition aux EPS au Canada ont été documentés en détail par De Brouker (2005) et Cheung (2007). Les facteurs clés comprennent le statut socioéconomique des étudiants, y compris le revenu familial et le niveau de scolarité des parents. Les jeunes issus de familles à revenu élevé sont deux à trois fois plus susceptibles d'aller à l'université que ceux qui sont issus de familles à faible revenu. Toutefois, au niveau collégial, il n'y a presque aucune différence dans les inscriptions entre les élèves à revenu élevé et ceux à faible revenu. Le niveau de scolarité des parents s'est révélé un prédicteur plus solide de la transition vers les EPS au Canada que le revenu familial. Finnie, Mueller, Sweetman et Usher (2008; Finnie, Frenette, Mueller et Sweetman, 2010) ont également constaté que le niveau de scolarité des parents avait une influence sur d'autres importants prédicteurs de la poursuite d'EPS, comme les notes au secondaire, l'attitude à l'égard de l'éducation et les aspirations scolaires.

Les écoles secondaires jouent également un rôle de passerelle de plus en plus important dans la création de structures où les élèves sont poussés à entrer dans les universités ou les collèges communautaires après l'obtention de leur diplôme. Le programme d'études (c.-à-d. les cheminements scolaires établis à l'école secondaire) a donc également été désigné comme un prédicteur clé de la transition vers les EPS. King et Warren (2006) ont établi que la grande majorité des étudiants inscrits à des cours appliqués ne poursuivaient pas leurs études collégiales ou universitaires. Ils étaient plutôt beaucoup plus susceptibles de

décrocher (Krahn et Taylor, 2005). Les études de recherche menées pendant de nombreuses décennies montrent une tendance constante et récurrente où les jeunes issus de milieux défavorisés sont surreprésentés dans les volets inférieurs et sous-représentés dans les volets supérieurs. À l'inverse, les étudiants issus de familles mieux nanties et mieux pourvues en ressources sont plus susceptibles d'entrer dans le volet théorique, d'accéder à l'université et d'obtenir des résultats professionnels plus gratifiants. Bien que le lien entre le contexte socioéconomique familial et le volet scolaire soit imparfait, certains élèves issus de la classe ouvrière entrant dans le volet théorique, les études de recherche montrent constamment que la probabilité que les élèves du groupe ouvrier entrent dans le volet théorique est beaucoup plus faible (Davies et Guppy, 2006). En outre, les élèves racialisés, en particulier les garçons noirs, sont plus susceptibles d'être placés dans des classes spécialisées et appliquées (Robson et al., 2014), une combinaison de programmes d'études qui limitent fortement les options d'EPS.

Outre les notes obtenues à l'école secondaire et le programme d'études, nos recherches antérieures ont également souligné l'importance de l'accumulation de crédits en 9e année comme prédicteur très solide de la poursuite d'EPS (Robson, Brown, Maier et Ranjbar, 2016). On ne saurait sous-estimer l'importance de l'accumulation de crédits en 9e année pour l'accès aux études postsecondaires. En général, les élèves qui obtiennent moins de huit crédits en 9e année ont des chances assez limitées d'aller à l'université, bien qu'ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires. Dans une étude antérieure portant sur les élèves de 9e année ayant obtenu huit crédits, 59 % ont confirmé une offre d'admission d'une université de l'Ontario (presque tous confirmés en 5e année); chez ceux ayant obtenu sept crédits, seulement 15 % ont confirmé des études universitaires; et seulement 4 % de ceux ayant obtenu six crédits ou moins ont confirmé des études universitaires (Robson et al., 2016, p. 15-16).

Les mesures disciplinaires, comme les suspensions, peuvent également avoir une incidence sur la transition vers les EPS. Une étude de Brown et Parekh (2013) a révélé que les élèves qui n'avaient pas présenté de demande d'admission aux EPS affichaient un taux de suspension de 44 %, comparativement aux étudiants qui avaient confirmé une offre d'admission à l'université, dont le taux de suspension était de seulement 9 %. Des recherches menées aux États-Unis ont montré que les élèves noirs et latino-américains étaient plus susceptibles d'être suspendus que les enfants d'autres groupes raciaux. De plus, les élèves suspendus obtenaient des notes considérablement inférieures en mathématiques et en lecture aux examens de fin d'année. Les élèves ayant une propension à être suspendus ont moins bien réussi aux examens pendant les années où ils ont été suspendus que pendant les années où ils ne l'ont pas été (Morris et Perry, 2016).

L'accès aux études postsecondaires a constitué une priorité stratégique en Ontario, particulièrement au cours des deux dernières décennies. Le gouvernement libéral du milieu des années 2000 a cherché à élargir le secteur postsecondaire en ajoutant de nouveaux endroits et en créant des mesures pour permettre à tous les jeunes de l'Ontario de faire des EPS (Deller, Kaufman et Tamburri, 2019). Ces mesures sont essentiellement de nature financière et mettent l'accent sur les formules de financement fondé sur les inscriptions, dont certaines ciblent le recrutement et le soutien d'étudiants issus de groupes

traditionnellement sous-représentés et des programmes de prêts aux étudiants. À l'instar de la hausse constante des taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires après quatre et cinq ans, l'Ontario a bel et bien connu des hausses globales de l'inscription aux études postsecondaires et du niveau de scolarité postsecondaire au cours des deux dernières décennies, de sorte que la province domine maintenant non seulement le Canada, mais presque tous les autres pays de l'OCDE quant au niveau de scolarité postsecondaire (Deller et coll., 2019). Ce type d'approche de l'accès fondée sur un modèle de croissance n'est toutefois pas sans controverse, et des données semblent indiquer que ces augmentations globales de l'accès n'ont pas donné lieu à l'équité de l'accès, un point qui sera abordé plus en détail dans l'examen des résultats de cette étude.

Fondement théorique

Le modèle théorique de la présente étude s'appuie sur les données probantes tirées des documents de recherche et des recherches antérieures menées par le TDSB. Notre résultat qui présente de l'intérêt est celui des cheminements postsecondaires, et l'examen de la documentation qui précède révèle qu'un certain nombre de facteurs sont des déterminants ou des prédicteurs pertinents des cheminements postsecondaires. Premièrement, il s'agit de facteurs structurels ou attribués, c'est-à-dire des facteurs qui caractérisent les élèves, mais sur lesquels les élèves n'ont aucun contrôle, comme la race, le sexe, le statut socioéconomique, le niveau de scolarité des parents, le statut d'immigrant et les besoins spéciaux en matière d'éducation. Ces facteurs sont extérieurs au système d'éducation; ils sont en place avant que l'élève ne s'installe dans la classe. Deuxièmement, il existe des facteurs internes au système d'éducation, comme la répartition, les mesures du rendement scolaire, l'absentéisme et les suspensions. Ces facteurs n'existent pas avant l'admission de l'étudiant à l'éducation formelle et, de plus, certains (dans une plus ou moins grande mesure) concernent le comportement de l'étudiant et son rôle personnel. Nous conceptualisons la relation de ces facteurs comme étant imbriquée mais également linéaire; les facteurs structurels *façonnent les possibilités* des facteurs liés à l'éducation, qui à leur tour *déterminent fortement* les options postsecondaires offertes aux élèves.

Dans le présent document, nous avons présenté un certain nombre d'éléments comparatifs dans ce modèle théorique. Comme nous en discuterons plus en détail dans la section suivante, nous avons obtenu de nombreux résultats d'intérêt — l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, le cheminement universitaire, le cheminement collégial, la présentation d'une demande d'admission aux EPS qui n'a pas été acceptée et la non-présentation de demande d'admission aux EPS. De plus, nous avions deux cohortes d'étudiants espacées de cinq ans. Nous comparions donc les effets des facteurs structurels et liés à l'éducation sur de multiples résultats d'intérêt à plusieurs moments.

Données

Nos questions de recherche portent sur les déterminants de la réussite au secondaire et de l'inscription aux études postsecondaires. Afin de discerner les relations entre les divers éléments de notre modèle théorique, nous devons examiner un grand nombre de cas pour lesquels les données pertinentes sont accessibles. Dans cette optique, la présente étude examine les déterminants de la réussite à l'école secondaire et des confirmations d'études postsecondaires à l'aide des données longitudinales sur les cohortes du Toronto District School Board. Le TDSB a créé et analysé en profondeur un ensemble unique de données longitudinales qui recueille une riche gamme de renseignements sur les élèves du secondaire, y compris leurs destinations postsecondaires. Cet ensemble de données comprend des données d'enquête fondées sur le recensement des élèves au sujet des antécédents (y compris l'éducation familiale, le sexe, la race autodéclarée, le statut d'immigrant et la structure familiale) et des attitudes des élèves, ainsi que des données administratives exhaustives, y compris les résultats d'évaluations à grande échelle au fil du temps, et des renseignements sur des processus éducatifs clés comme l'identification de l'éducation spécialisée et des placements, la fréquentation scolaire, la discipline, les choix de cours au secondaire et les demandes d'admission au collège ou à l'université.

La qualité unique et riche des données mérite d'être soulignée. Nous avons la chance d'avoir accès à cet ensemble de données pour effectuer le type d'analyse approfondie utilisé dans le présent document. Le TDSB est de loin le plus important conseil scolaire en Ontario et au pays et l'un des plus diversifiés, avec plus de 246 000 élèves aux niveaux primaire et secondaire, dont 23 % sont nés à l'extérieur du Canada (TDSB, 2014). Par comparaison, le deuxième conseil scolaire en importance en Ontario est le Peel District School Board, qui compte environ 155 000 élèves (PDSB, 2019). De plus, au moment de la rédaction du présent rapport, le TDSB était le seul conseil scolaire de l'Ontario à avoir mis à la disposition des chercheurs des données sur les élèves du niveau de qualité permettant ce genre d'analyse.

La présente étude s'appuie sur une approche quantitative comportant des analyses statistiques de deux cohortes de 9e année du TDSB pour lesquelles des données sur les demandes d'admission aux études postsecondaires sont accessibles. Les études de cohortes ont trait à des plans d'étude où l'inclusion est fondée sur l'existence d'une caractéristique commune chez les membres de l'étude — dans ce cas, le fait d'être en 9e année au cours d'une année scolaire particulière. Les données de cohorte comprennent des données administratives sur le temps passé par les élèves à l'école secondaire ainsi que des données démographiques et des données sur les attitudes qui ont été couplées aux études du recensement des élèves du TDSB menées en 2006 et en 2011. Le TDSB obtient les données sur la demande d'admission des élèves aux universités et collèges de l'Ontario auprès du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC) et du Service d'admission des collèges de l'Ontario (OCAS) et les intègre au dossier au moyen des numéros d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO), identificateurs uniques attribués à chaque élève des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario. Ainsi, il est possible de savoir si les élèves

ont présenté une demande d'admission, s'ils ont été acceptés et s'ils ont confirmé une offre d'admission d'un collège ou d'une université de l'Ontario, ou s'ils n'ont présenté aucune demande d'admission aux EPS. En Ontario, le tiers des élèves reviennent faire une cinquième année d'études secondaires, souvent appelée le « tour d'honneur » (Brady et Allingham, 2010), et environ 5 % reviennent pour une sixième année. La plupart des élèves qui fréquentent un collège de l'Ontario présenteront une demande au cours des années 5 et 6 (tour d'honneur et au-delà), tandis que la plupart des élèves qui présentent une demande d'admission à l'université le feront au cours de l'année 4 (12e année). Ainsi, dans la construction des cohortes, deux cycles de demande sont considérés. Nous suivons donc chaque cohorte du début de sa 9e année à l'obtention de son diplôme d'études secondaires (en 4e ou en 5e année) jusqu'à son admission aux EPS.

Les deux cohortes que nous utilisons dans le présent article seront appelées cohorte 1 et cohorte 2. Les élèves de la cohorte 1 étaient en 9e année en 2005-2006 et ont participé au recensement des élèves en 2006. Ils auraient été en 4e année (12e année) en 2008-2009, et leurs cycles pertinents de demande d'EPS sont donc 2009 et 2010. Les élèves de la cohorte 2 étaient en 9e année en 2010-2011 et ont participé au recensement des élèves en 2011. Ils auraient été en 4e année (12e année) en 2013-2014, et leurs cycles pertinents de demande d'EPS sont donc 2014 et 2015. Le graphique 1 et le tableau 1 illustrent ces données.

Graphique 1 : Visualisation de deux cohortes du TDSB

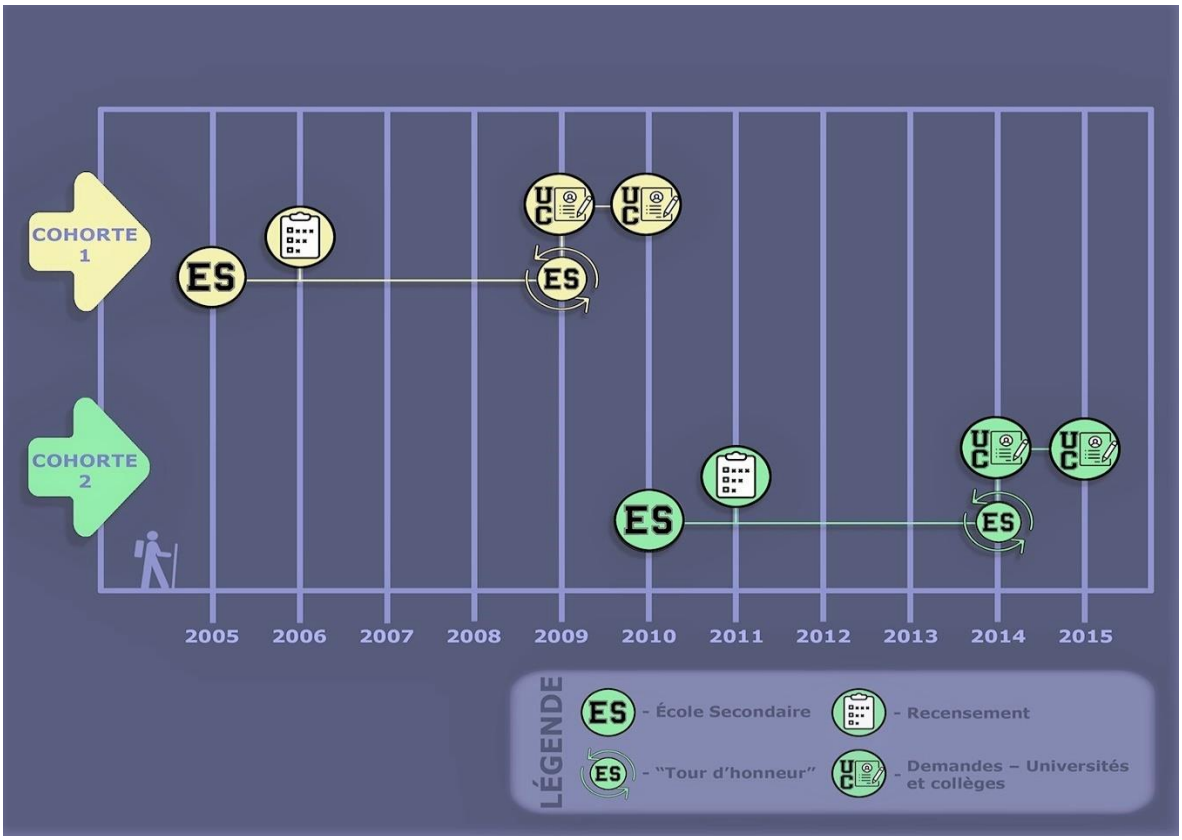


Tableau 1 : Données sur les cohortes du TDSB

	Année 1 9e année	Année 4 12e année	Année 5 (tour d'honneur)	Année de recensement	Cycles de demande aux EPS
Cohorte 1	2005-2006	2008-2009	2009-2010	2006	2009, 2010
Cohorte 2	2010-2011	2013-2014	2014-2015	2011	2014, 2015

La sélection des cohortes à utiliser pour cette étude a nécessité un examen attentif des données accessibles pour déterminer quelles cohortes seraient les plus comparables. Cette décision a pris en compte les variables accessibles, l'année de rédaction du recensement des étudiants, les taux d'achèvement et les tendances des données manquantes. Pour obtenir une description complète de la justification du choix de la cohorte, veuillez consulter l'annexe A. Par la suite, nous désignerons la cohorte qui a commencé la 9e année en 2005 comme cohorte 1 et la cohorte qui a commencé la 9e année en 2010 comme cohorte 2.

Variables

L'opérationnalisation de chaque variable utilisée dans les modèles analytiques est décrite ci-après.

Résultats

Obtention du diplôme d'études secondaires : Dans le premier ensemble de modèles, le résultat présentant de l'intérêt consistait à déterminer si l'élève avait obtenu son diplôme d'une école secondaire du TDSB à la fin de la quatrième année (ou s'il avait accumulé suffisamment de crédits pour obtenir son diplôme) ou s'il n'avait pas obtenu son diplôme d'une école secondaire du TDSB à la fin de la quatrième année. Cette information provenait des données administratives du TDSB et a été configurée sous forme de variable dichotomique, où 1 = diplômé et 0 = non diplômé[2].

Confirmation d'études postsecondaires : Dans le deuxième ensemble de modèles, le résultat présentant de l'intérêt consistait à savoir si l'étudiant confirmait une offre à une université de l'Ontario, confirmait une offre à un collège de l'Ontario, avait présenté une demande à un établissement d'enseignement postsecondaire de l'Ontario mais n'avait pas été accepté, ou n'avait pas présenté de demande à un établissement d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. Cette information a été obtenue de l'OUAC et de l'OCAS. Il convient de noter que la « confirmation » indique qu'un étudiant s'est vu offrir une place et a accepté l'offre.

[2] La catégorie « non diplômé » comprend également ceux et celles qui ont quitté le TDSB. Comme nous employons la régression logistique et que nous nous préoccupons des tendances plutôt que de simples descriptifs et de taux, nous avons choisi de laisser les élèves en réorientation dans l'analyse. De plus, les données du ministère de l'Éducation ont montré que les élèves qui passent du TDSB à d'autres conseils scolaires ne réussissent pas aussi bien que ceux qui restent, d'où notre inclusion des transferts dans la catégorie « non diplômé ».

Prédicteurs

Sexe : Il s'agissait d'une variable binaire, femme et homme, la catégorie de référence étant femme = 1 et homme (= 0).

Volet : Les écoles secondaires de l'Ontario offrent deux « volets » de cours : appliqué et théorique. Les cours appliqués [traduction] « mettent l'accent sur l'apprentissage concret et pratique » et les cours théoriques [traduction] « mettent l'accent sur l'apprentissage théorique et conceptuel » (TDSB, 2014). Les volets théoriques visent à amorcer éventuellement des EPS, en particulier à l'université. Ces données sont tirées des données administratives du TDSB et constituaient une variable dichotomique, pour laquelle théorique = 1 et appliqué (catégorie de référence) (= 0).

Race autodéclarée : En ce qui concerne les données de Toronto, la race a d'abord été mesurée au moyen d'un élément d'auto-identification comportant 14 catégories dans le recensement des étudiants, c'est-à-dire que les étudiants ont indiqué dans une liste de catégories celle qui, selon eux, décrivait le mieux leur identité raciale (Yau et O'Reilly, 2007). Certaines de ces catégories ont été combinées aux fins de l'analyse (p. ex. Africain noir, Antillais noir et Canadien noir ont été combinés en une seule catégorie : Noir), ce qui a donné lieu à huit catégories de race : Noir, Asiatique de l'Est, Latino-Américain, du Moyen-Orient, mixte, Asiatique du Sud, Asiatique du Sud-Est et Blanc, le blanc étant la catégorie de référence (= 0). Nous n'avons pas été en mesure d'inclure les étudiants autochtones parce que les chiffres étaient trop petits pour l'analyse (c.-à-d. qu'ils étaient inférieurs à 50 par cohorte).

A déjà été suspendu : Ces données ont été obtenues à partir des dossiers administratifs et codées comme une variable dichotomique, où 1 = suspendu au moins une fois (à n'importe quel moment de la maternelle à la 12e année) et 0 = jamais suspendu.

Réussite en 9e année : Quatre matières sont obligatoires pour les élèves de 9e année du TDSB : anglais, mathématiques, sciences et géographie. Les recherches menées au TDSB ont révélé que les notes dans ces quatre matières et d'autres indicateurs de rendement en 9e année, comme l'accumulation totale de crédits, sont fortement liées à la réussite des études postsecondaires. Nous avons suivi l'exemple du TDSB dans ses plus récentes collaborations de recherche avec l'Université de Toronto et l'Université York (Brown, Davies et Chakraborty, 2019) et créé une variable composite de rendement en 9e année en utilisant les quatre matières obligatoires et l'accumulation totale de crédits en 9e année, ce qui a donné lieu à quatre catégories possibles :

- rendement très élevé : niveau 4 (A) pour les quatre crédits obligatoires de 9e année
- rendement élevé : note de niveau 4 (A) dans un à trois des quatre crédits obligatoires de 9e année
- rendement moyen : note inférieure à 80 dans les quatre matières, mais avec une accumulation de crédits égale ou supérieure à huit crédits de 9e année
- faible rendement : moins de huit crédits de 9e année

La catégorie de référence est faible (= 0).

Réussite au TPCL : Il faut satisfaire à une exigence en matière d'alphabétisation pour obtenir un diplôme d'études secondaires en Ontario, généralement au moyen du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL). Cette variable, tirée des dossiers administratifs, indique si l'élève a réussi le TPCL en 10e année, c'est-à-dire la première fois qu'il est admissible à le passer, ou s'il l'a échoué, la catégorie de référence étant « échoué » (échec = 0). Il importe de noter que si les élèves étaient absents, avaient différé leur test ou l'avaient échoué, ils pourraient passer le test en 11e ou 12e année ou suivre un cours d'alphabétisation pour satisfaire à l'exigence, ce qui compte également comme un crédit d'anglais pour l'obtention du diplôme. Le TPCL est une exigence des programmes collégiaux et universitaires.

EPS des parents : Le recensement des élèves contenait des questions demandant le niveau de scolarité le plus élevé des parents ou du tuteur de l'élève. Cette variable a été construite comme une variable dichotomique où 1 = au moins un parent a participé à des EPS (au collège ou à l'université) et 0 = aucune participation parentale aux EPS.

Ménage à deux parents : Il s'agissait d'une variable dichotomique tirée des données du recensement des étudiants, qui indiquait si l'étudiant vivait avec deux parents ou non, ce dernier cas étant la catégorie de référence.

Né à l'étranger : Il s'agissait d'une variable dichotomique tirée des données du recensement des étudiants qui indiquait si l'étudiant était né au Canada ou à l'étranger, la catégorie de référence étant né au Canada (né au Canada = 0).

Besoins spéciaux en matière d'éducation : Les données administratives du TDSB permettent de déterminer si les élèves ont des besoins spéciaux en matière d'éducation (BSE), habituellement sous forme de soutien ou de ressources supplémentaires pour composer avec des difficultés sensorielles, physiques, d'apprentissage ou de santé mentale. Cette variable a été créée comme une variable dichotomique, sans BSE comme catégorie de référence (pas de BSE = 0). Aux fins de la présente analyse, nous avons catégorisé les élèves identifiés comme doués, qui font techniquement partie d'une catégorie de BSE dans le TDSB, comme n'ayant pas de BSE.

Absentéisme en 9e année : Il s'agissait d'une variable continue tirée des données administratives indiquant le nombre de jours d'absence d'un élève en 9e année.

Revenus : Les données sur le revenu familial ne sont pas accessibles directement à partir du recensement des étudiants (souvent, les étudiants ne savent pas). Pour évaluer le revenu médian des ménages de la famille du quartier, nous avons utilisé une variable d'Environics Analytics mesurant le revenu médian des ménages en 2018, qui est associée aux aires de diffusion à six chiffres des codes postaux (appariées par code postal à l'aire de diffusion du recensement d'environ 300 ménages). Un classement de 1 correspond au

groupe de revenu le plus bas et un classement de 20 correspond au groupe de revenu le plus élevé. Il convient donc de souligner que la variable elle-même n'est pas liée aux caractéristiques d'un étudiant en particulier, mais plutôt à la caractéristique du quartier dans lequel il vit. Bien que ce ne soit pas idéal, ce type de mesure du revenu est couramment utilisé (Dooley, Payne et Robb, 2017).

Le plaisir à l'école : Dans le recensement des étudiants, on a demandé aux étudiants de répondre à l'énoncé « J'aime l'école » sur une échelle de Likert à 5 points, où 1 = tout le temps et 5 = jamais. Nous avons inversé ce code de sorte que 1 = jamais et 5 = tout le temps pour faciliter l'interprétation.

Stratégie analytique et résultats

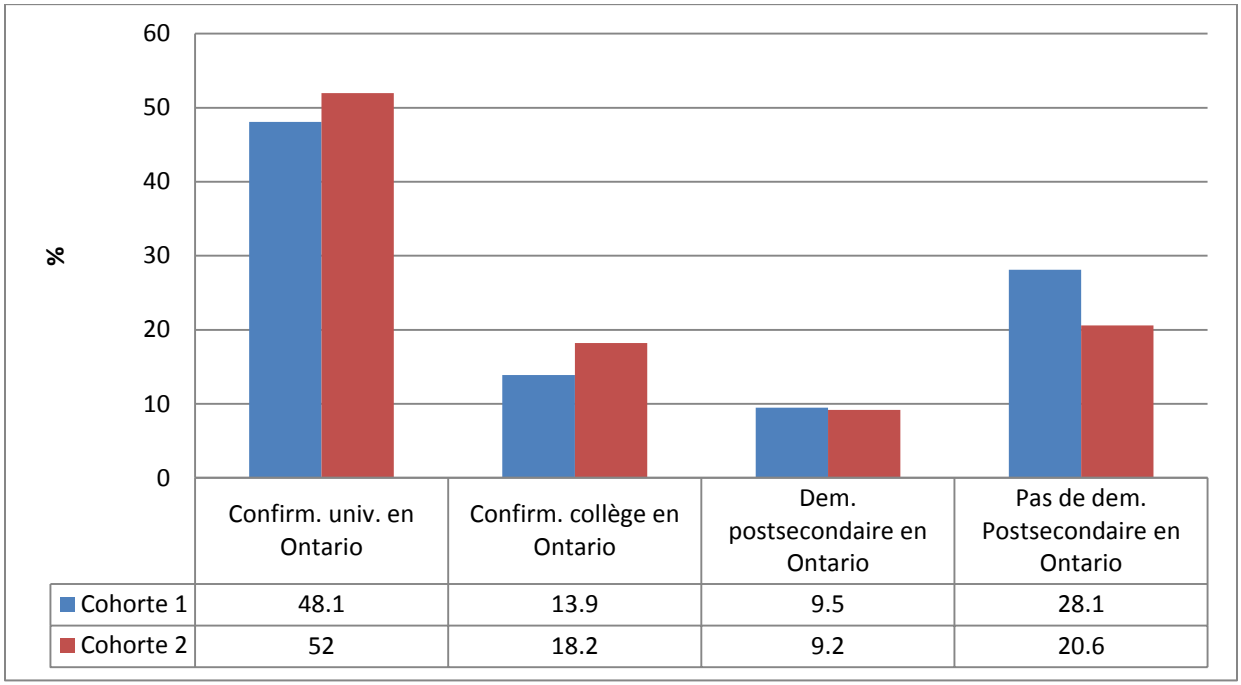
Les analyses que nous entreprenons comportent plusieurs étapes. La première est une comparaison purement descriptive des cohortes 1 et 2 en utilisant les notes moyennes sur les variables d'intérêt. Nous passons ensuite à des stratégies à variables multiples qui nous permettent d'examiner l'effet de nombreux indicateurs sur nos variables dépendantes d'intérêt. Les stratégies à variables multiples nous permettent d'examiner l'effet des indicateurs individuels sur une variable dépendante d'intérêt, en tenant compte de l'effet d'autres variables dans le modèle. Contrairement aux modèles à deux variables qui examinent simplement l'association entre deux variables et qui peuvent surestimer leur relation, les modèles à variables multiples nous permettent de tenir compte des effets multiples de diverses caractéristiques connues dans la documentation comme étant des prédicteurs des résultats à l'école secondaire et aux EPS que nous examinons ici. En outre, nous pouvons examiner l'effet de la cohorte sur l'effet des variables (c.-à-d. y a-t-il eu un changement dans l'effet des variables de la cohorte 1 à la cohorte 2). Nous entreprenons cette analyse en utilisant des termes d'interaction expliqués ci-dessous.

Statistiques descriptives

Le tableau 2 énumère les moyennes ou les proportions pour toutes les variables comprises dans notre modèle final. Les proportions d'élèves du secondaire qui obtiennent leur diplôme en quatre ans, ce qui confirme leurs études collégiales et universitaires, ont toutes augmenté, passant de la cohorte 1 à la cohorte 2. Le nombre d'élèves du TDSB qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires a augmenté d'environ 7 points de pourcentage[3].

[3] Des statistiques descriptives ont été calculées pour les échantillons complets et les échantillons d'estimation. L'échantillon complet comprenait tous les élèves de chaque cohorte pour lesquels des données étaient accessibles. L'échantillon d'estimation était composé d'élèves inclus dans le modèle final parce qu'ils disposaient de données pour toutes les variables incluses dans le modèle. Seules les statistiques descriptives de l'échantillon d'estimation sont présentées ici, mais elles sont en grande partie conformes aux statistiques descriptives de l'échantillon complet. Voir le tableau B-1 de l'annexe B pour les statistiques descriptives des échantillons complets et d'estimation.

Graphique 2 : Répartition des confirmations d'études postsecondaires par cohorte



Le graphique 2 montre les proportions d'élèves dans les quatre cheminements postsecondaires[4]. Les confirmations d'université et de collège ont chacune augmenté d'environ 4 points de pourcentage : Les confirmations d'études universitaires sont passées de 48 % pour la cohorte 1 à 52 % pour la cohorte 2, et la confirmation d'études collégiales, de 14 % à 18 %. La proportion de ceux qui ont présenté une demande mais n'ont confirmé aucune offre a diminué très légèrement, passant de 9,5 % pour la cohorte 1 à 9,2 % pour la cohorte 2, tandis que la proportion de ceux qui n'ont pas présenté de demande a diminué beaucoup plus, passant de 28 % pour la cohorte 1 à 21 % pour la cohorte 2.

Voici d'autres changements notables entre la cohorte 1 et la cohorte 2 :

- diminution du pourcentage d'étudiants faisant l'objet d'une suspension (de 20 % pour la cohorte 1 à 14 % pour la cohorte 2)
- diminution de la proportion d'étudiants nés à l'étranger (35 % pour la cohorte 1 à 30,5 % pour la cohorte 2);
- diminution du nombre moyen de jours d'absence en 9e année (4,1 jours pour la cohorte 1 à 3,7 jours pour la cohorte 2)

[4] Voici les proportions pour l'échantillon d'estimation. Voir le graphique B-1 de l'annexe B pour les proportions des échantillons complets et des échantillons d'estimation.

- La variable du rendement en 9e année a affiché une baisse d'environ 5 points de pourcentage pour les élèves de la catégorie la plus faible, et de faibles augmentations pour ceux de la catégorie élevée et de la catégorie la plus élevée (3 points de pourcentage et 1,5 point de pourcentage, respectivement), tandis que la proportion dans la catégorie moyenne est demeurée stable.
- La proportion d'élèves ayant un BSE a augmenté de façon plus marquée, passant de 11 % dans la cohorte 1 à 18 % dans la cohorte 2[5]
- la proportion d'élèves blancs dans le TDSB a diminué de 6 points de pourcentage de la cohorte 1 à la cohorte 2, tandis que toutes les autres catégories raciales sont demeurées stables ou ont connu de légères augmentations ou diminutions
- toutes les autres variables sont demeurées stables ou ont affiché de très légères variations.

La baisse des taux de suspension depuis 2005 peut être au moins en partie attribuable au changement de la politique de « tolérance zéro » appliquée par l'Ontario et le TDSB après un règlement conclu par les deux parties avec la Commission des droits de la personne en juillet 2005. (Voir Commission ontarienne des droits de la personne, 2005; voir aussi Yuen, 2005).

Les progrès réalisés par le TDSB ont été graduels, mais constants depuis le début de la mesure uniforme au cours de l'année scolaire 2000-2001. Par exemple, l'achèvement des cours et les notes en mathématiques, en anglais, en sciences et en géographie en 9e année ont habituellement augmenté chaque année, une tendance qui concorde avec l'obtention du diplôme d'études secondaires (voir Brown et coll., 2017; Brown et Tam, 2017). La réussite et l'obtention d'un diplôme ont augmenté, quels que soient le parti politique au pouvoir et les politiques en place; il ne semble pas y avoir d'explication claire pour cette augmentation.

Tableau 2 : Statistiques descriptives par cohorte

Variable	**Cohorte 1 (N=13 296)**	**Cohorte 2 (N=14 889)**
Résultats		
Diplôme d'études secondaires	0,779	0,844
A confirmé des études universitaires	0,481	0,520
A confirmé des études collégiales	0,139	0,182
Demande, mais aucune offre	0,095	0,092
N'a pas présenté de demande	0,281	0,206
Femme	0,502	0,489
Volet théorique	0,767	0,772
Race autodéclarée		

[5] Il y avait 42 élèves ayant une anomalie autistique dans la cohorte de 2005; ce nombre avait plus que doublé pour atteindre 95 dans la cohorte de 2010, mais il ne représente toujours que la moitié du pourcentage de la cohorte totale. En revanche, la douance avait doublé, passant de 335 à 656, tandis que celle des personnes ayant un PEI n'avait que la plus forte augmentation numérique, passant de 927 à 1 408.

Variable	Cohorte 1 (N=13 296)	Cohorte 2 (N=14 889)
Noir	0,114	0,119
D'Asie orientale	0,182	0,167
Latino-américain	0,019	0,021
Du Moyen-Orient	0,044	0,055
Variées	0,056	0,074
D'Asie du Sud	0,193	0,222
D'Asie du Sud-est	0,037	0,049
Blanc	0,356	0,294
A déjà été suspendu	0,204	0,139
Réussite en 9e année		
faible — moins de 8 crédits	0,158	0,110
méd — niveau inférieur à 4, mais plus de 8 crédits	0,309	0,313
élevé — niveau 4 dans 1 à 3 sujets	0,399	0,429
très élevé — niveau 4 dans les 4 sujets	0,135	0,148
Réussite du TPCL la première fois	0,792	0,784
Parent a fait des EPS	0,641	0,656
Ménage à deux parents	0,771	0,804
Né à l'étranger	0,352	0,305
Besoins spéciaux en matière d'éducation	0,108	0,178
Absentéisme en 9e année	4,10	3,74
Revenu du ménage du quartier (ordinal)	10,76	10,83
Aime l'école	3,51	3,59

Analyses à variables multiples

Dans la présente section, nous présentons les résultats d'un modèle de régression logistique binomiale selon lequel l'obtention du diplôme d'études secondaires était le résultat d'intérêt et un modèle de régression logistique multinomiale dans lequel le cheminement postsecondaire était le résultat d'intérêt. Les techniques de régression logistique sont une famille de techniques d'estimation utilisées avec des variables dépendantes limitées. Dans le cas de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, notre résultat comporte deux valeurs possibles : 1 = oui, 0 = non. La régression logistique est une technique d'estimation appropriée pour ce type de variable dépendante non continue. Notre autre variable dépendante d'intérêt comporte quatre résultats possibles : université confirmée, collège confirmé, n'a pas confirmé d'EPS et n'a pas présenté de demande. Une telle variable est considérée de nature « catégorique » ou « nominale » parce qu'elle comporte plusieurs catégories qui ne peuvent être ordonnées. Pour utiliser une telle variable dans une procédure d'estimation comme variable dépendante, on se sert d'une extension de la régression logistique, à savoir la régression logistique multinomiale. À l'instar de la régression logistique, une catégorie de référence (omise) est utilisée pour discuter des résultats d'estimation associés aux autres catégories. Dans notre cas, la catégorie omise est « ne s'appliquait pas aux EPS » et nos résultats estimatifs pour les autres catégories sont donc comparés à cette catégorie omise. Bien que cette interprétation puisse être

fastidieuse, c'est la seule façon de modéliser avec précision les résultats multinomiaux sans contrevenir aux hypothèses de régression.

Comme nous avons examiné deux cohortes espacées de cinq ans, nous pouvons discuter non seulement des variables qui étaient des prédicteurs significatifs pour chaque résultat d'intérêt, mais aussi des changements dans la signification des prédicteurs au fil du temps. Afin de déterminer les changements dans les effets des prédicteurs entre les cohortes, nous avons utilisé une estimation groupée dans laquelle tous les cas étaient entrés dans la même régression logistique avec une variable indépendante pour la « cohorte » entrée (voir le tableau B-2 à l'annexe B pour plus de détails). Cette variable de cohorte a été utilisée comme modérateur (ou « terme d'interaction ») entre toutes les autres variables du modèle. Si ces interactions étaient statistiquement significatives, la relation entre le prédicteur et le résultat a changé de la cohorte 1 à la cohorte 2.

Nous traitons de chaque résultat d'intérêt à tour de rôle, en examinant d'abord les prédicteurs significatifs de ce résultat, puis les prédicteurs qui ont changé de la cohorte 1 à la cohorte 2, déterminés par l'estimation groupée en utilisant le terme d'interaction. Nous comparons ensuite chaque résultat aux autres résultats en fonction des tendances des prédicteurs significatifs.

Le tableau 3 montre les estimations (présentées sous forme de rapports de cotes) qui prédisent tous les résultats d'intérêt pour la cohorte 1 et la cohorte 2. Il convient de souligner que les effets dont il est question ici sont nets des effets des autres variables du modèle. Les rapports de cotes présentés en rouge sont ceux qui se sont révélés significativement différents l'un de l'autre en utilisant le terme d'interaction avec la cohorte. Les résultats sont présentés sous forme de rapports de cotes; les valeurs supérieures à 1,00 sont associées à une *augmentation* de la cote d'un résultat, tandis que celles qui sont inférieures à 1,00 sont associées à une *réduction* de la cote d'un résultat. Les valeurs de 1,00 sont considérées comme n'ayant aucun effet. Ainsi, les valeurs supérieures à 1,00 sont considérées comme étant associées positivement aux résultats examinés ici, tandis que celles qui sont inférieures à 1,00 sont considérées comme étant associées négativement aux résultats examinés ici.

Prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires

Prédicteurs significatifs

En se référant au tableau des résultats (tableau 3), un certain nombre de variables était des prédicteurs significatifs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Les caractéristiques attribuées ou structurelles de notre modèle théorique comportaient des effets dispersés. Les seules catégories raciales qui étaient des prédicteurs statistiquement significatifs dans l'une ou l'autre des cohortes étaient l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud et l'Asie du Sud-Est, et elles étaient toutes positives. Autrement dit, les élèves issus de ces groupes raciaux étaient plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que ceux du groupe de référence, les Blancs. Appartenir à une famille biparentale était également un prédicteur positif significatif

par rapport aux autres structures familiales. Le fait d'avoir un besoin d'éducation spécialisée et de provenir d'un quartier ayant un revenu médian du ménage a également eu des effets positifs, mais seulement pour la cohorte 1, dont il sera question à la section suivante. Être né à l'extérieur du Canada était un prédicteur négatif significatif, et les EPS des parents n'avaient pas d'effet significatif.

Les mesures du comportement scolaire et de la réussite scolaire (communément appelées « atteinte antérieure »), la section centrale de notre modèle théorique, se comportent comme prévu. Le fait d'être dans le volet théorique (comparativement à ne pas l'être) était un prédicteur positif significatif de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans les deux cohortes (RC = 1,524 pour la cohorte 1 et 1,292 pour la cohorte 2). La réussite du TPCL à la première tentative admissible et la fréquentation de l'école étaient également des prédicteurs positifs significatifs. La variable de rendement composite de 9e année a également eu des effets positifs, la force de la relation augmentant avec chaque niveau au-dessus, en se rappelant que tous ces effets se rapportent à la catégorie la plus faible de cette variable. Autrement dit, si nous examinons les résultats de la cohorte 2, par exemple, ceux qui se sont classés dans la catégorie moyenne de la variable composite de 9e année étaient 3,9 fois plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que ceux de la catégorie inférieure; ceux de la catégorie élevée étaient 4,9 fois plus susceptibles d'obtenir un diplôme que ceux de la catégorie inférieure; et ceux qui se trouvaient dans la catégorie très élevée étaient 13 fois plus susceptibles d'obtenir un diplôme que ceux de la catégorie inférieure. Les variables qui étaient des prédicteurs négatifs étaient, sans surprise, les suspensions et l'absentéisme, bien que l'absentéisme ait changé entre les cohortes, comme nous le verrons plus loin.

Tableau 3 : Régressions logistiques permettant de prévoir l'obtention du diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études postsecondaires, par cohorte

Quot. prob.

	Cohorte 1 *Diplômé en sciences de la santé*	**Cohorte 2** *Diplômé en sciences de la santé*	**Cohorte 1** *Université*	**Cohorte 2** *Université*	**Cohorte 1** *Collège*	**Cohorte 2** *Collège*	**Cohorte 1** *Demande, non admis*	**Cohorte 2** *Demande, non admis*
Femme	1,029	1,152**	1,204***	1,369***	1,076	1,235***	1,210**	1,346***
Volet théorique	1.524***	1,292***	5,549***	5,027***	0,907	0,822**	1,966***	1,814***
Race autodéclarée								
Noir	1,086	1,140	1,290*	1,566***	1,436***	1,615***	1,336*	1,199
D'Asie orientale	1,524***	1,285**	3,336***	3,723***	1,399**	1,741***	1,438**	1,641***
Latino-américain	0,925	0,858	0,580**	0,786	1,319	0,953	0,824	0,895
Moyen-Orient	0,979	1,054	1,831***	2,575***	1,351*	1,789***	***0,980***	***1,646****
Variées	0,818	0,979	0,914	1,178	0,887	1,034	0,841	1,005
D'Asie du Sud	1,065	1,275**	***2,394*****	***3,704*****	***1,664*****	***2,212*****	***1,087***	***1,617*****
D'Asie du Sud-est	1,127	1,330*	1,398*	1,494**	***1,425****	***2,519*****	1,080	0,702
A déjà été suspendu	0,517***	0,469***	0,435***	0,400***	0,576***	0,499***	0,809*	0,686***
Rendement scolaire								
Moyen	***3,138*****	***3,900*****	4,153***	4,990***	2,487***	2,904***	2,166***	1,846***
Élevé	4,882***	4,905***	8,351***	9,861***	***1,806*****	***2,316*****	2,366***	2,044***
Très élevé	14,03***	13,00***	20,74***	16,52***	0,982	0,983	***6,048*****	***3,331*****
Réussite au TPCL	1,908***	2,119***	4,073***	3,900***	1,441***	1,576***	1,654***	1,914***
EPS des parents	1,024	1,068	1,422***	1,504***	0,942	0,981	1,316***	1,483***
Ménage à deux parents	1,477***	1,388***	1,547***	1,535***	1,372***	1,241**	1,424***	1,446***
Né à l'étranger	0,741***	0,753***	0,919	0,860*	0,668***	0,772***	0,882	0,860
Besoins spéciaux en matière d'éducation	***1,541*****	***1,034***	***0,853***	***0,500*****	***1,355*****	***0,976***	0,874	0,760**
Absentéisme en 9e année	***0,925*****	***0,951*****	0,916***	0,930***	***0,918*****	***0,943*****	0,959***	0,967***
Revenu médian pour le quartier	***1,020*****	***1,006***	1,029***	1,018***	1,010	1,004	1,022***	1,027***
Aime l'école	1,134***	1,129***	1,226***	1,247***	1,045	1,077*	1,245***	1,173***
IO	13 296	14 889					13 303	14 889

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

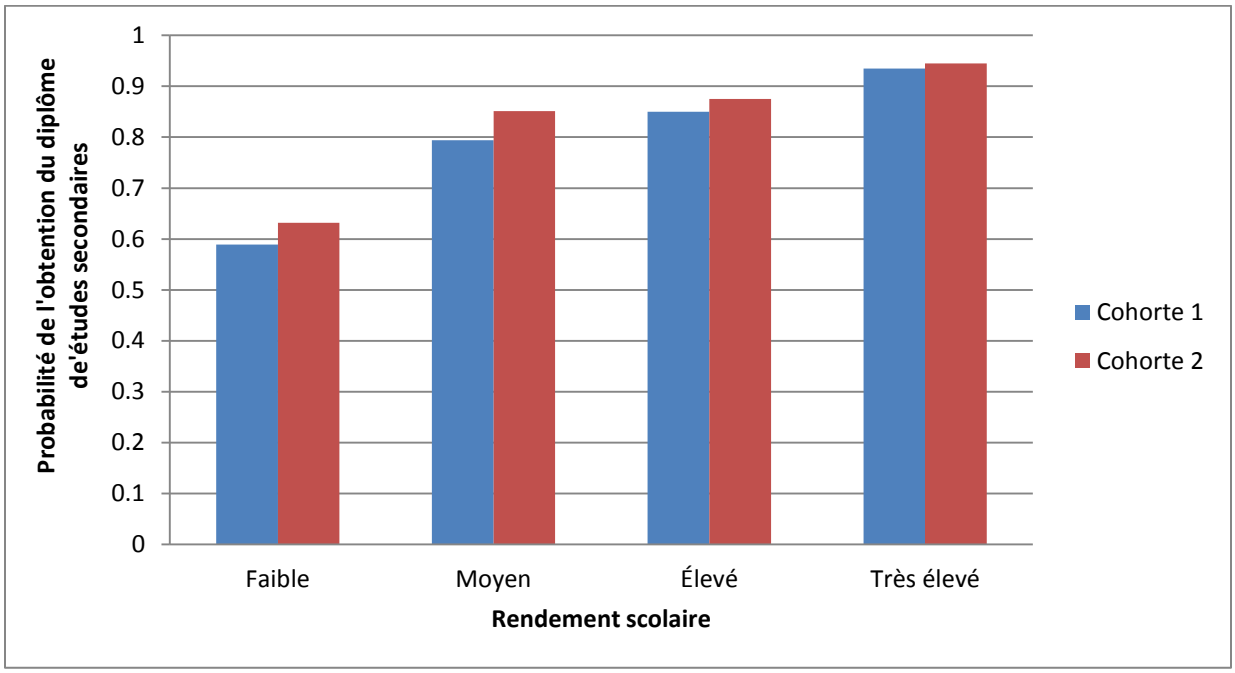
Remarque : Les rapports de cotes présentés en rouge indiquent ceux qui sont significativement différents selon la cohorte.

Prédicteurs significatifs — variations entre la cohorte 1 et la cohorte 2

En ce qui concerne les sections dans lesquelles nous discutons des changements entre les cohortes, nous avons utilisé les probabilités prédites pour mettre en graphique les probabilités des résultats en question, car elles sont associées à la variable d'intérêt indépendante, afin de mieux illustrer les résultats. En nous concentrant sur les chiffres pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires qui sont en rouge dans le tableau 3, nous pouvons constater que quatre variables ont révélé une différence statistiquement significative entre la cohorte 1 et la cohorte 2 : le rendement scolaire, le besoin d'éducation spécialisée, l'absentéisme et le revenu du ménage du quartier. Les effets de la réussite scolaire en 9e année sur l'obtention du diplôme d'études secondaires ont changé entre les deux cohortes de la catégorie « moyen ». Le fait de présenter un rendement « moyen » (inférieur au niveau 4, mais huit crédits ou plus) était plus important pour prédire l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour la cohorte 2 comparativement à la cohorte 1, ce qui signifie que les élèves dont le rendement était moyen dans la cohorte 2 étaient plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que ceux dont le rendement était moyen dans la cohorte 1. Le graphique 3 illustre ces différences. Les élèves des catégories « élevé » et « très élevé » étaient encore plus susceptibles que les élèves moyens d'obtenir leur diplôme dans les deux cohortes, mais leurs taux d'obtention de diplôme n'étaient pas significativement plus élevés pour la cohorte 2 comparativement à la cohorte 1, tandis que les élèves moyens ont réalisé un gain significatif dans les taux d'obtention de diplôme au cours de la même période.

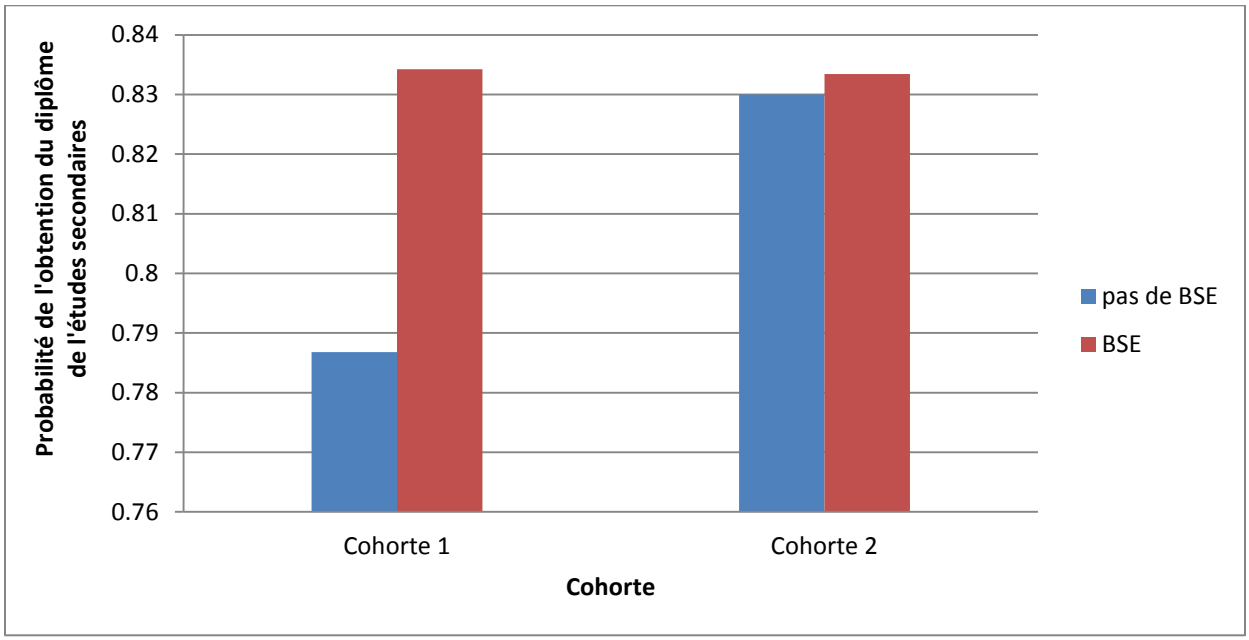
Parmi les autres différences de cohorte dans la prédiction de l'obtention du diplôme d'études secondaires, il y avait les effets d'avoir des besoins spéciaux en matière d'éducation, ce qui augmentait de 1,5 fois la cote exprimant le risque d'obtenir un diplôme pour la cohorte 1, mais n'avait aucun effet pour la cohorte 2, compte tenu des autres variables du modèle. La figure 4 illustre cette différence en utilisant les probabilités prédites d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, montrant que l'écart entre les élèves avec et sans besoins spéciaux en matière d'éducation en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires a diminué pour la cohorte 2. Cette constatation donne l'impression que les besoins spéciaux en matière d'éducation étaient avantageux pour l'obtention du diplôme de la cohorte 1, mais pour la cohorte 2, la différence entre les élèves ayant un BSE et ceux qui n'en avaient pas s'est rétrécie. Toutefois, une analyse plus approfondie de ce résultat dans le contexte des élèves ayant un BSE révèle une tendance inquiétante. Tous les étudiants, qu'ils aient un BSE ou non, ont vu leurs taux d'obtention de diplôme et leurs transitions vers les EPS augmenter de la cohorte 1 à la cohorte 2.

Graphique 3 : Interaction entre la cohorte et la réussite scolaire pour prédire l'obtention du diplôme d'études secondaires



Lorsque nous examinons séparément les taux bruts d'obtention de diplôme des élèves ayant un BSE et ceux des autres élèves, nous constatons une augmentation de 10 points de pourcentage de la cohorte 1 à la cohorte 2 chez les élèves n'ayant pas de BSE (de 80 % pour la cohorte 1 à 90 % pour la cohorte 2), mais une augmentation de 1 point de pourcentage seulement chez les élèves ayant un BSE (de 65 % pour la cohorte 1 à 66 % pour la cohorte 2). Ces taux bruts sont corroborés par les résultats de la régression; les étudiants n'ayant pas de BSE ont réalisé des gains significatifs en ce qui touche la probabilité d'obtention du diplôme de la cohorte 1 à la cohorte 2, tandis que les étudiants ayant un BSE ont réalisé des gains négligeables. Cette constatation indique que même si les BSE et les non-BSE ont connu des gains bruts d'obtention de diplôme de la cohorte 1 à la cohorte 2, l'écart d'obtention de diplôme entre les deux groupes s'est en fait considérablement élargi.

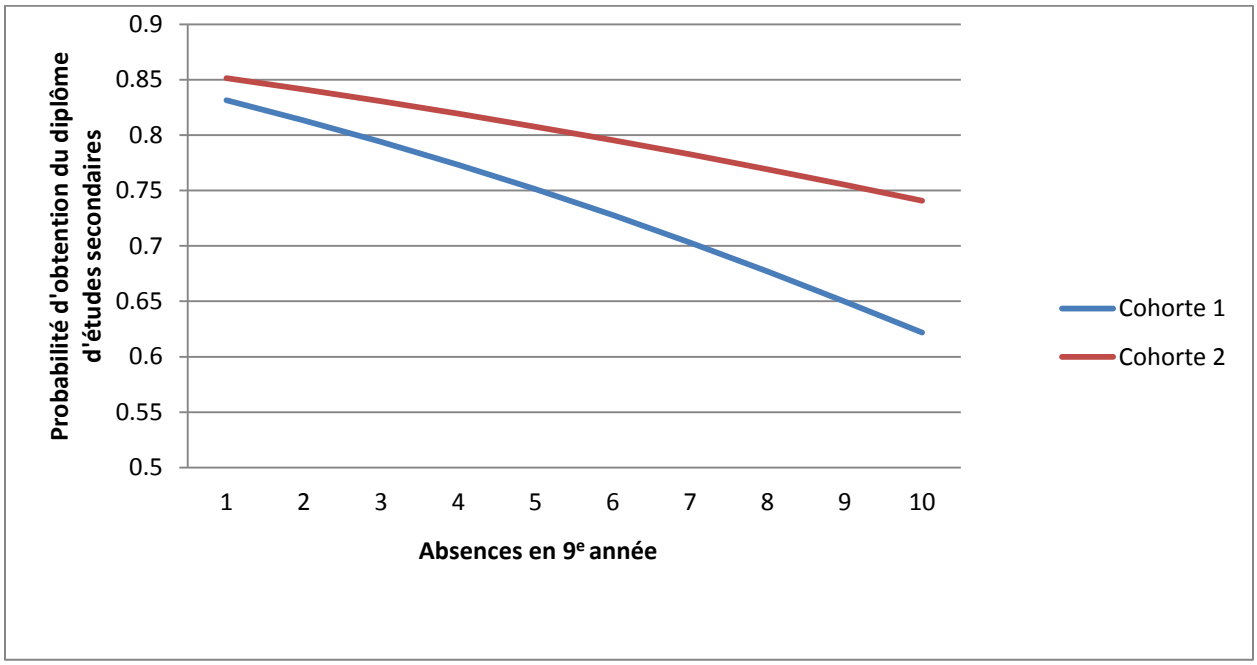
Graphique 4 : Interaction entre la cohorte et le besoin spécial en éducation pour prédire l'obtention du diplôme d'études secondaires



Cette tendance est particulièrement inquiétante lorsque nous considérons qu'il y a eu une augmentation de 8 points de pourcentage de la cohorte 1 à la cohorte 2 dans la proportion d'étudiants désignés comme ayant des BSE. Bien qu'ils forment un sous-groupe croissant au sein du TDSB, leur réussite sur le plan de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par rapport au groupe n'ayant pas de BSE a en fait diminué de la cohorte 1 à la cohorte 2.

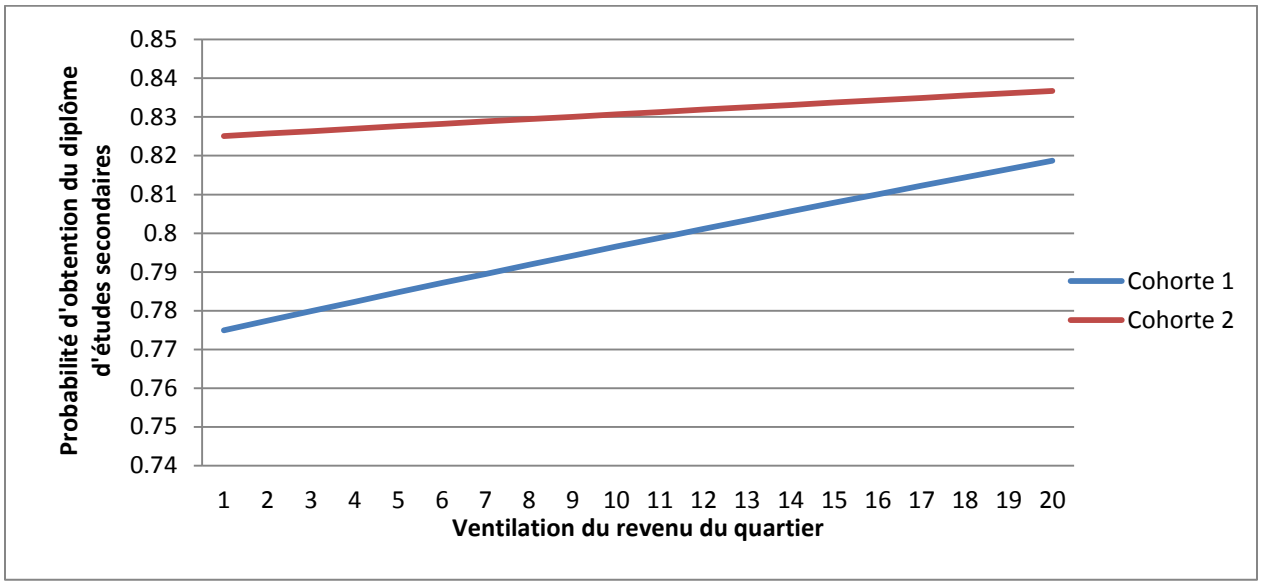
Les résultats du tableau 3 indiquent que l'association entre l'absentéisme et l'obtention du diplôme a changé de la cohorte 1 à la cohorte 2. L'absentéisme demeure un prédicteur négatif statistiquement significatif dans les deux cohortes, mais son effet s'est affaibli au fil du temps. Le graphique 5 montre que l'effet d'une absence sur l'obtention du diplôme était assez semblable pour les deux cohortes, mais que le nombre croissant d'absences avait un effet négatif beaucoup plus marqué pour la cohorte 1 que pour la cohorte 2, ce qui indique que l'association s'est adoucie au cours des années intermédiaires. La relation était beaucoup plus prononcée pour la cohorte 1, quelque 10 absences étant associées à environ 0,62 cote au moment de l'obtention du diplôme. Pour la cohorte 2, la cote est passée à 0,74 pour les étudiants ayant le même nombre d'absences.

Graphique 5 : Interaction entre la cohorte et l'absentéisme en 9e année dans la prévision de l'obtention du diplôme d'études secondaires



Un revenu du quartier plus élevé a fait augmenter la probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires pour la cohorte 1, mais n'était plus statistiquement significatif pour la cohorte 2. Le graphique 6 illustre le lien entre les modes de revenu du quartier et les probabilités d'obtenir un diplôme d'études secondaires par cohorte. Encore une fois, cette relation s'est amoindrie de la cohorte 1 à la cohorte 2. Cette situation indique que l'effet du revenu du quartier est devenu un prédicteur moins important de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour la cohorte 2 que pour la cohorte 1.

Graphique 6 : L'interaction entre le revenu de la cohorte et celui du quartier favorise la prévision de l'obtention du diplôme d'études secondaires



Prédicteurs des parcours postsecondaires

Les résultats de confirmation sur quatre ans et cinq ans ont été examinés au moyen d'une régression logistique multinomiale, en raison de leur nature catégorique. Les catégories possibles étaient les suivantes : 1) études universitaires confirmées; 2) études collégiales confirmées; 3) a présenté une demande mais n'a pas été admis; 4) n'a pas présenté de demande. Comme les techniques logistiques à variables multiples nécessitent une catégorie de référence omise pour l'interprétation des résultats, nous avons omis la catégorie « n'a pas présenté de demande ». Par conséquent, tous les rapports de cotes pris en compte dans ces estimations doivent être interprétés comme le résultat en question comparativement à la non-présentation de demande d'admission aux EPS. Par exemple, dans le tableau 3, le premier rapport de cotes pour la variable femme est de 1,204. Autrement dit, les femmes étaient 20,4 % plus susceptibles que les hommes de confirmer leurs études universitaires plutôt que de ne pas faire de demande du tout aux EPS, compte tenu de toutes les autres variables du modèle. Cette formulation est quelque peu maladroite, de sorte que nous utilisons des chiffres au besoin pour illustrer plus clairement les différences significatives dans les effets de cohorte.

Prédicteurs de la confirmation d'études universitaires

Prédicteurs significatifs

La race occupait une place plus importante dans les prédicteurs de confirmation d'une place à l'université qu'elle le faisait pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Comparativement aux élèves blancs, les élèves noirs, asiatiques de l'Est, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-

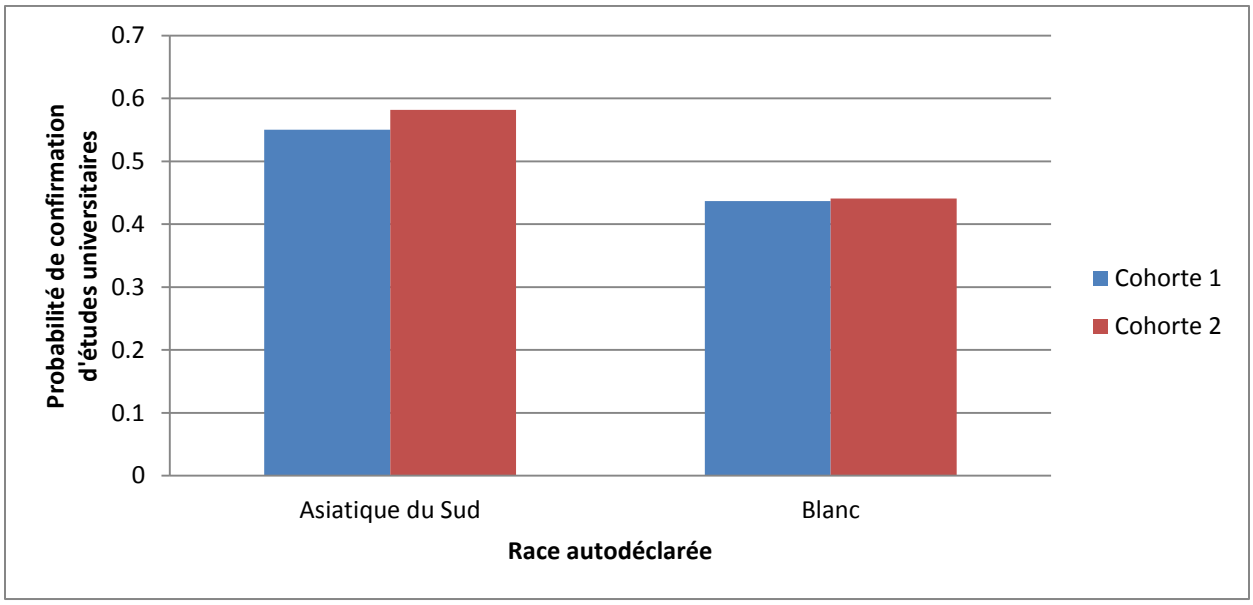
Est étaient plus susceptibles de confirmer les études universitaires dans les deux cohortes, compte tenu des autres variables du modèle. Certaines des autres caractéristiques attribuées qui n'ont pas été prises en compte dans l'obtention d'un diplôme d'études secondaires faisaient également partie des prédicteurs positifs significatifs de la confirmation d'études universitaires dans les deux cohortes, comme les EPS des parents et le revenu. Le fait d'être identifié comme ayant un BSE a eu un effet négatif significatif pour la cohorte 2, bien qu'il ne l'ait pas été pour la cohorte 1, ce qui sera discuté plus en détail à la section suivante.

Là encore, les variables du comportement scolaire et de la réussite ont donné les résultats escomptés. Les élèves qui faisaient partie du volet théorique, qui ont réussi le TPCL à leur première tentative admissible et qui ont obtenu un résultat moyen ou supérieur à la variable composite de 9e année étaient tous plus susceptibles de confirmer une place à l'université que les élèves qui faisaient partie du volet appliqué, qui n'ont pas réussi le TPCL ou qui se trouvaient dans la catégorie faible de la variable composite de 9e année. Les suspensions et l'absentéisme étaient, sans surprise, des prédicteurs négatifs significatifs de la confirmation d'études universitaires dans les deux cohortes.

Prédicteurs significatifs — variations entre la cohorte 1 et la cohorte 2

Les prédicteurs des confirmations d'études universitaires dans les deux cohortes sont très semblables, seulement deux variables montrant une différence significative entre la cohorte 1 et la cohorte 2 dans l'analyse groupée en utilisant le terme d'interaction des cohortes — la catégorie raciale sud-asiatique et les étudiants ayant un BSE. Encore une fois, ils sont indiqués en rouge dans le tableau 3. Dans les autres cas où les rapports de cotes semblent différents, on a jugé qu'ils n'étaient pas significativement différents selon la cohorte au moyen des estimations regroupées.

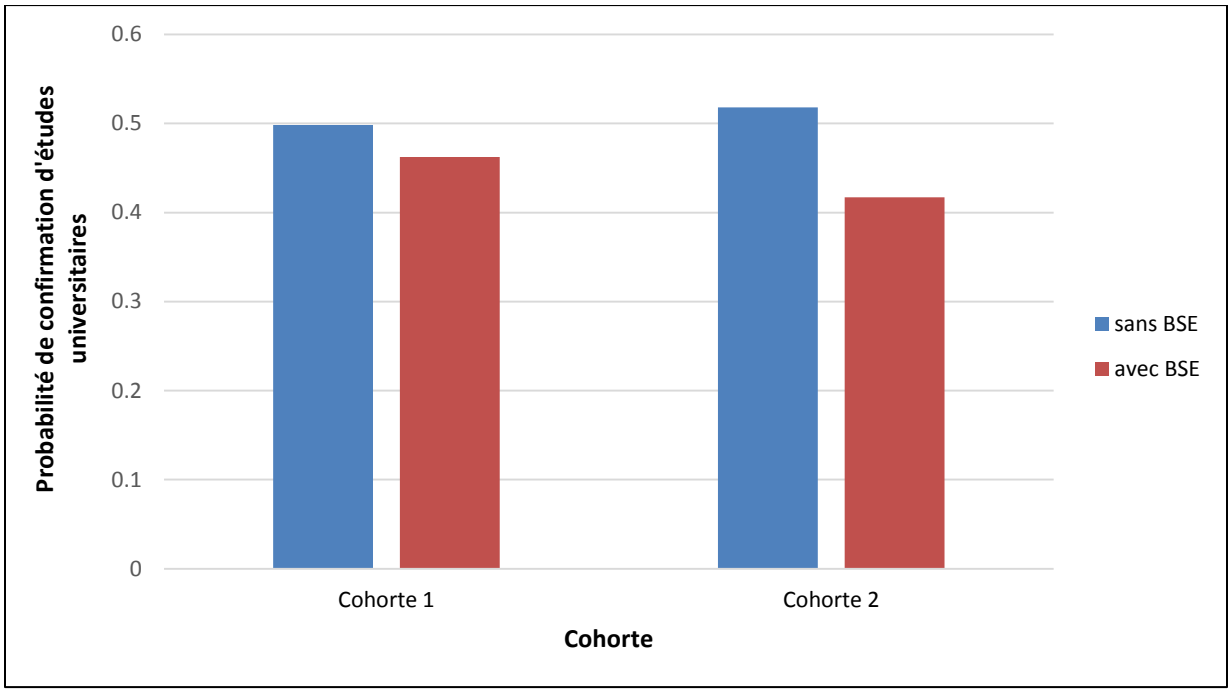
Graphique 7 : Interaction entre la cohorte et le fait d'être originaire de l'Asie du Sud pour prédire la confirmation d'études universitaires



Le graphique 7 illustre les confirmations d'études universitaires en Asie du Sud par rapport aux Blancs (la catégorie de référence). Bien que les deux groupes aient réalisé certains gains dans la probabilité prédite de confirmation d'études universitaires de la cohorte 1 à la cohorte 2, la probabilité prédite pour les Sud-Asiatiques a augmenté considérablement (environ 3 % contre environ 0,5 % pour les Blancs).

Le graphique 8 montre que, de la cohorte 1 à la cohorte 2, les probabilités que les élèves en difficulté confirment leurs études universitaires ont diminué de façon significative. En effet, pour la cohorte 1, il ne s'agissait pas d'un prédicteur significatif de la confirmation universitaire positive ou négative, ce qui signifie qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative dans la probabilité qu'un étudiant ayant un BSE confirme une place à l'université (par rapport à aucune demande d'EPS) comparativement à un étudiant n'ayant pas de BSE. Pour la cohorte 2, le BSE est devenu significatif et négatif, ce qui a réduit de 50 % la cote exprimant la possibilité d'une confirmation d'études universitaires par rapport à celle des personnes sans BSE. La probabilité prédite d'entrée à l'université des étudiants n'ayant pas de BSE a affiché un léger gain entre la cohorte 1 et la cohorte 2 (environ 2 %), mais les étudiants ayant un BSE ont constaté une perte importante (environ 4,5 %) durant la même période, ce qui a créé un écart encore plus grand pour la cohorte 2 que pour la cohorte 1.

Graphique 8 : Interaction entre la cohorte et le fait d'avoir des besoins spéciaux en éducation pour prédire la confirmation d'études universitaires



Prédicteurs de la confirmation d'études collégiales

Prédicteurs significatifs

Encore une fois, la race occupait une place plus importante dans les prédicteurs des confirmations d'études collégiales (par rapport à l'absence de demande d'EPS) que dans le cas du diplôme d'études secondaires. Les élèves noirs, de l'Asie de l'Est, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est étaient tous plus susceptibles que les élèves blancs de confirmer leurs études collégiales dans les deux cohortes. L'appartenance à une famille biparentale était également un prédicteur positif dans les deux cohortes, mais les EPS des parents et le revenu du quartier n'avaient pas d'effet significatif. Le fait d'être né à l'étranger était un prédicteur négatif significatif dans les deux cohortes. Chez les élèves ayant un BSE, nous observons une tendance semblable à celle qui est observée pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires — il s'agissait d'un prédicteur positif significatif pour la cohorte 1, mais neutre pour la cohorte 2. Nous en discutons plus en détail dans la section suivante.

Les variables du comportement à l'école ont donné le rendement attendu, les suspensions et l'absentéisme rendant les confirmations d'études collégiales moins probables dans les deux cohortes, quoique la force négative de l'absentéisme ait été quelque peu tempérée pour la cohorte 2, qui sera également abordée dans la prochaine section sur les changements entre les cohortes. Les variables de réussite scolaire se comportent de façon quelque peu différente pour la confirmation d'études collégiales que pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou la confirmation d'études universitaires. La réussite du TPCL est demeurée un prédicteur positif, mais pour la cohorte 2, les élèves du volet théorique étaient en fait beaucoup moins susceptibles que ceux du volet appliqué de confirmer leurs études collégiales (comparativement à ceux qui n'ont pas présenté de demande d'EPS). Les catégories « moyen» et « élevé » de la variable composite de 9e année étaient des prédicteurs positifs dans les deux cohortes, mais la force de la relation *a diminué* à chaque niveau, et la catégorie « très élevé » n'était pas du tout un prédicteur significatif. Cette situation va à l'encontre de la tendance observée pour les effets de cette variable sur l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études universitaires. La relation positive entre la catégorie « élevé » et les confirmations d'études collégiales s'est également intensifiée de la cohorte 1 à la cohorte 2, comme nous le verrons dans la section suivante.

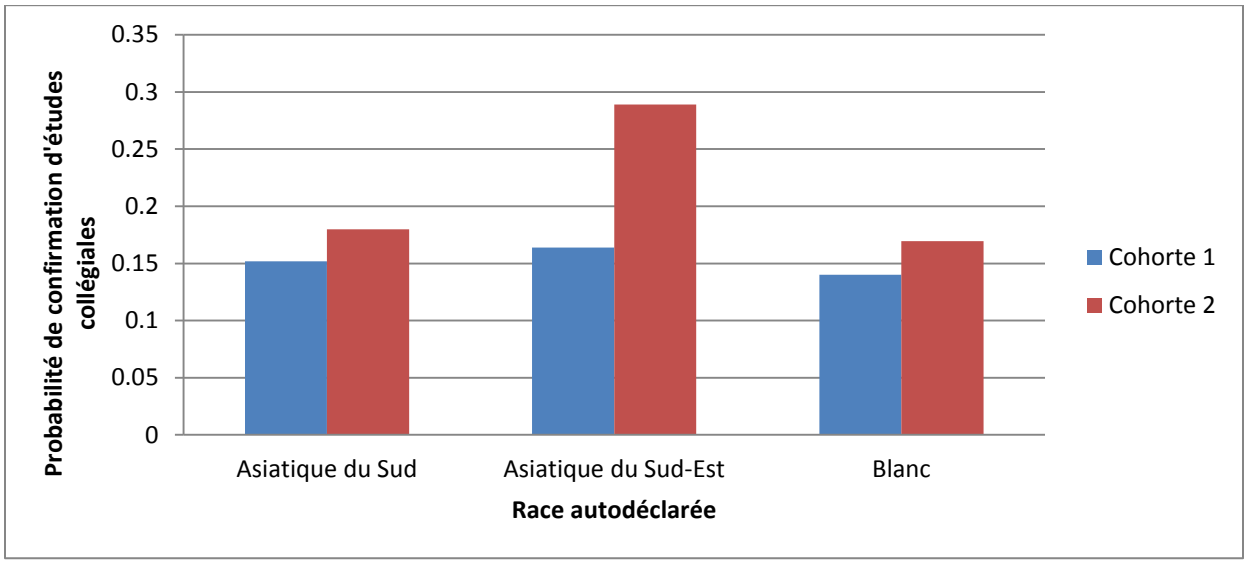
Prédicteurs significatifs — variations entre la cohorte 1 et la cohorte 2

Cinq prédicteurs ont révélé un changement significatif entre la cohorte 1 et la cohorte 2, d'après l'analyse groupée : les catégories raciales de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est, le niveau « élevé » de rendement de la variable composite de 9e année, les besoins spéciaux en éducation et l'absentéisme.

En ce qui touche la race autodéclarée, les probabilités d'aller au collège chez les élèves de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est ont augmenté de façon plus significative de la cohorte 1 à la cohorte 2 comparativement aux élèves blancs, comme le montre le graphique 10. Tous les groupes ont réalisé des gains dans la probabilité prédite de confirmation d'une place au collège, mais les gains ont été beaucoup

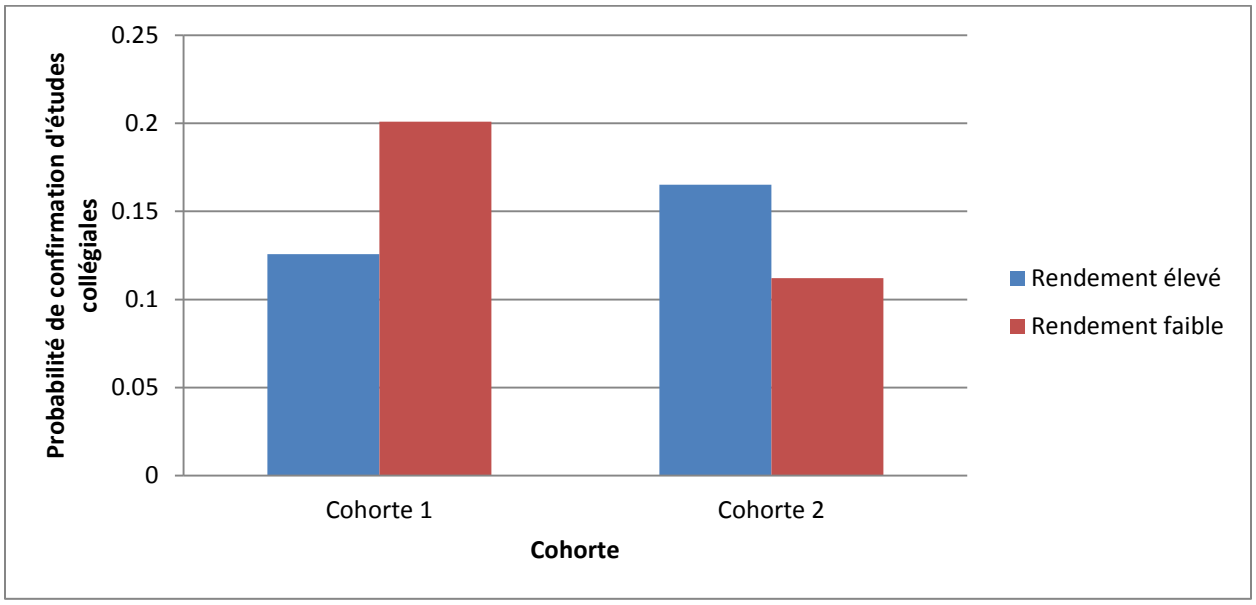
plus spectaculaires pour les Asiatiques du Sud-Est en particulier. Les Sud-Asiatiques et les Blancs ont réalisé des gains à peu près égaux dans la probabilité prédite de confirmation d'études collégiales, mais en même temps, les Sud-Asiatiques ont connu une baisse beaucoup plus importante des non-demandes que les Blancs de la cohorte 1 à la cohorte 2 (voir le graphique B-2 à l'annexe B). Cette situation explique la différence significative entre les confirmations d'études collégiales par les Sud-Asiatiques et les Blancs de la cohorte 1 à la cohorte 2.

Graphique 9 : Interaction entre la cohorte et la race autodéclarée dans la prédiction de la confirmation d'études collégiales



L'association entre le rendement en 9e année et la confirmation d'études collégiales a changé entre les cohortes en ce qui concerne les élèves très performants (niveau 4 dans une à trois matières). Comme le montre le graphique 10, la probabilité de faire des études collégiales pour les élèves très performants a augmenté considérablement entre les deux cohortes (0,126 contre 0,175), tandis que la probabilité que les élèves peu performants confirment des études collégiales a été presque réduite de moitié. C'est ce qui porte à croire que le bassin de candidats vers les collèges a évolué entre ces deux cohortes.

Graphique 10 : Interaction entre la cohorte et la réussite scolaire pour prédire la confirmation d'études collégiales

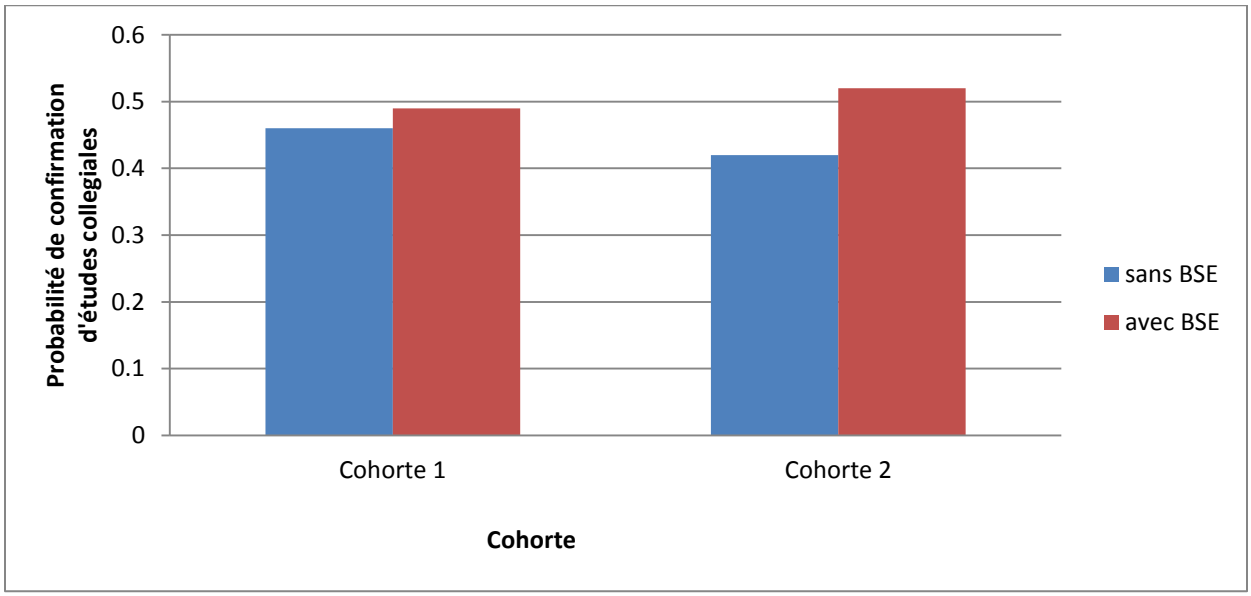


On a constaté que le fait d'avoir des besoins spéciaux en éducation était associé positivement à la confirmation d'études collégiales pour la cohorte 1 (RC = 1,355), mais pas un prédicteur statistiquement significatif de la confirmation d'études collégiales pour la cohorte 2 (tableau 3). L'interaction statistiquement significative dans le tableau B-2 (annexe B) entre la cohorte et les besoins spéciaux en éducation a confirmé que ces deux effets diffèrent l'un de l'autre. Le graphique 11 utilise les probabilités prédites pour illustrer comment l'association avec le collège a changé entre la cohorte 1 et la cohorte 2 en ayant recours à la catégorie de référence comme point de comparaison (après tout, les rapports de cotes sont tirés d'une comparaison avec la catégorie de référence). En ce qui concerne la cohorte 1, les élèves ayant un BSE étaient plus susceptibles que les autres élèves de confirmer leurs études collégiales, mais lorsqu'il s'agissait de ne pas présenter de demande d'EPS du tout, les deux groupes affichaient une probabilité égale. En ce qui a trait à la cohorte 2, bien que les deux groupes aient accru leur probabilité de confirmation d'études collégiales, les élèves ayant un BSE étaient encore plus susceptibles que les autres élèves de confirmer leurs études collégiales; toutefois, ils étaient maintenant aussi plus susceptibles que les autres élèves de ne pas présenter de demande d'admission aux EPS. Voilà qui porte à croire que les étudiants n'ayant pas de BSE ont réalisé un gain indirect en ce sens que, bien qu'ils étaient encore moins susceptibles de confirmer leurs études collégiales que les étudiants ayant un BSE pour la cohorte 2 (d'à peu près la même marge que pour la cohorte 1), ils ont affiché une baisse significative des non-demandes d'admission pour la cohorte 2.

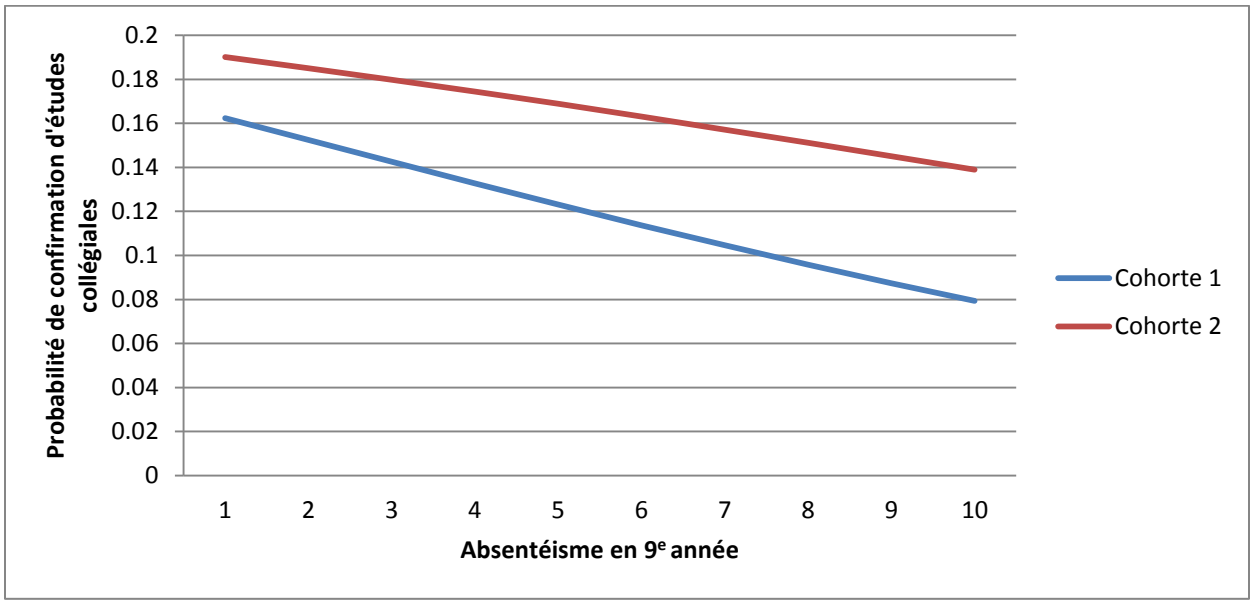
La covariable finale de la confirmation d'études collégiales qui s'est révélée être un changement statistiquement significatif de la cohorte 1 à la cohorte 2 était l'absentéisme. Le rapport de cotes pour cette association (tableau 3) s'était affaibli entre la cohorte 1 (RC = 0,918) et la cohorte 2 (RC = 0,943),

selon une tendance similaire à celle qui a été observée dans les résultats pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Comme le montre le graphique 12, l'association s'est amoindrie, ce qui signifie que même si l'absentéisme était associé négativement à la probabilité de confirmation d'études collégiales pour les deux cohortes, la relation n'est pas aussi forte que pour la cohorte 1. Cet amoindrissement pourrait être la conséquence de la tendance que nous avons observée en ce qui concerne l'absentéisme et l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'absentéisme n'empêche plus les personnes d'obtenir autant qu'auparavant leur diplôme d'études secondaires, de sorte qu'il est probable que certains élèves qui auparavant n'avaient peut-être pas été en mesure de présenter une demande d'admission au collège (soit parce qu'ils n'avaient pas terminé leurs études secondaires, soit parce qu'ils avaient obtenu des notes suffisantes pour être admissibles au collège) sont maintenant en mesure de le faire, ce qui affaiblit la relation négative entre l'absentéisme et la confirmation d'études collégiales.

Graphique 11 : Interaction entre la cohorte et le besoin spécial en éducation pour prédire la confirmation d'études collégiales



Graphique 12 : Interaction entre la cohorte et l'absentéisme en 9e année dans la prédiction de la confirmation d'études collégiales



Prédicteurs de la présentation d'une demande, sans confirmation d'une offre

Le dernier groupe que nous considérons est celui des personnes qui ont présenté une demande d'admission au collège ou à l'université mais qui n'ont pas reçu d'offre d'admission. Il s'agit du plus petit groupe de membres de la cohorte, qui compte moins de 10 % de la population. Il existe différentes raisons pour lesquelles les étudiants ne reçoivent ou ne confirment pas les offres d'admission : leurs notes n'étaient peut-être pas assez élevées, ils n'ont peut-être présenté qu'une demande d'admission à des programmes très concurrentiels, ils ont peut-être reçu une offre, mais ils ont décidé de la refuser. Nos données ne contiennent pas de renseignements sur la raison pour laquelle les étudiants n'ont pas reçu d'offre pour les programmes auxquels ils ont présenté une demande. Nous devons donc mettre en garde le lecteur que cela comprend probablement un groupe très diversifié d'étudiants, ce qui complique l'interprétation cohérente des résultats.

Prédicteurs significatifs

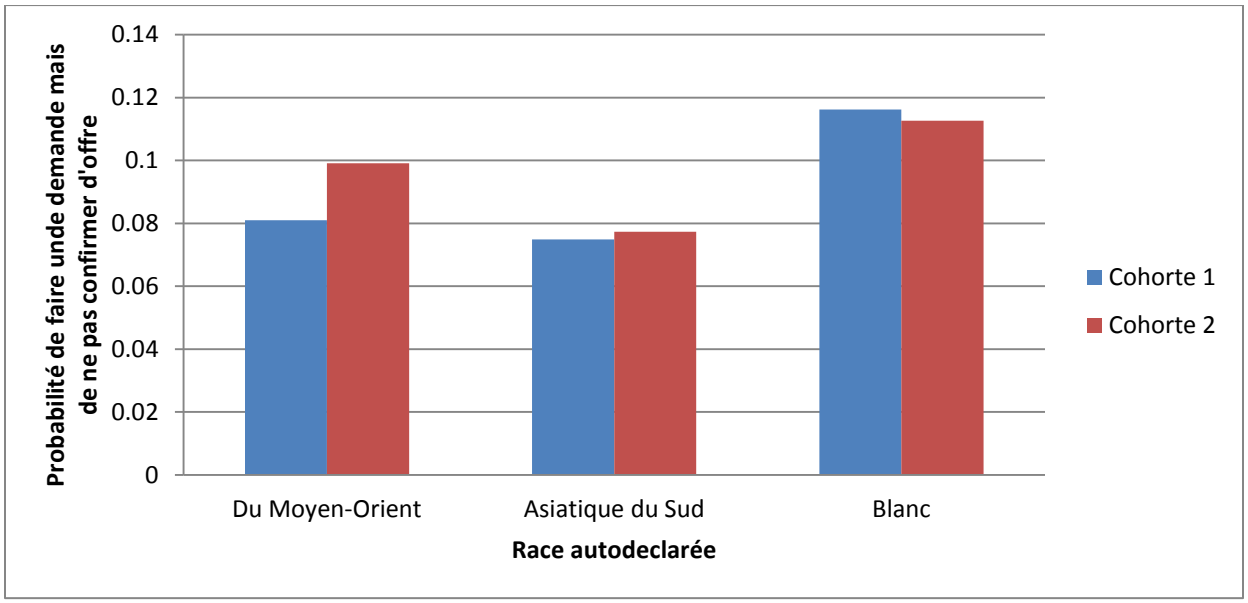
La race n'occupait pas une place de choix ici. Seuls les élèves de l'Asie de l'Est étaient plus susceptibles que les élèves blancs de présenter une demande, sans confirmation d'offre dans les deux cohortes. Les élèves du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud sont devenus significativement plus susceptibles que les élèves blancs de présenter une demande, mais de ne pas la confirmer, pour la cohorte 2, dont il sera question à la section suivante. Les femmes étaient plus susceptibles que les hommes de présenter une demande mais de ne pas confirmer dans les deux cohortes, tout comme les étudiants issus de familles biparentales. Les EPS des parents et le revenu du quartier étaient des prédicteurs positifs significatifs dans les deux cohortes, mais le fait d'être né à l'étranger n'avait aucun effet. Les variables du

comportement à l'école, c'est-à-dire les suspensions et l'absentéisme, étaient des prédicteurs négatifs significatifs dans les deux cohortes, et le fait d'être dans le volet théorique, de réussir le TPCL, ainsi que les niveaux « moyen », « élevé » et « très élevé » de la variable composite de 9e année étaient tous des prédicteurs positifs significatifs dans les deux cohortes.

Prédicteurs significatifs — changements de la cohorte 1 à la cohorte 2

En ce qui concerne la race autodéclarée, des changements de cohorte ont été observés chez les étudiants du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud de la cohorte 2, qui étaient tous deux environ 1,6 fois plus susceptibles que les Blancs de présenter une demande, mais de ne pas être admis; cette relation n'était pas significative pour la cohorte 1. Le graphique 13 illustre comment ces différences raciales influent sur la catégorie de référence (Blancs). L'écart pour les Blancs entre les deux cohortes est négligeable (en fait, il semble diminuer dans la cohorte 2), mais la probabilité de ne pas confirmer les BSE est plus élevée chez les étudiants du Moyen-Orient et d'Asie du Sud de la cohorte 2 que chez ceux de la cohorte 1.

Graphique 13 : Interaction entre la cohorte et la race autodéclarée dans la prédiction de l'absence de confirmation



La dernière différence entre les cohortes et la non-confirmation des BSE a été constatée au niveau « très élevé » de la variable composite de 9e année (niveau 4 dans les quatre sujets). Dans le tableau 3, le rapport de cotes pour cette variable a été réduit d'environ la moitié entre la cohorte 1 et la cohorte 2. Toutefois, une étude plus approfondie de ce sous-groupe a révélé un petit nombre de cas (environ 150 par cohorte), avec des probabilités de ce résultat d'environ 0,01 pour la cohorte 1 à 0,008 pour la cohorte 2. C'est la raison pour laquelle ces résultats n'ont pas été mis en graphique. Ils peuvent être statistiquement significatifs, mais ils manquent certainement de signification substantielle.

Prédicteurs des différents résultats scolaires

Les prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ont donné de bons résultats (à l'exception du BSE, dont nous avons discuté plus haut), bien que certains semblent s'affaiblir au fil du temps. Cependant, dans quelle mesure s'harmonisent-ils globalement avec les prédicteurs des confirmations d'études postsecondaires? Le tableau 4 résume les covariables qui étaient significativement associées aux différents résultats examinés ici. Un ✓ représente une association positive statistiquement significative, tandis qu'un ✓– représente une association négative statistiquement significative.

Revenu et éducation parentale

Dans l'ensemble, les prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires correspondent raisonnablement bien aux confirmations d'études postsecondaires, bien qu'ils concordent davantage avec les confirmations d'études collégiales qu'avec les confirmations d'études universitaires en ce qui touche certaines variables structurelles clés, à savoir le revenu et les EPS des parents. L'introduction de l'année de la cohorte comme terme d'interaction dans le modèle d'obtention du diplôme d'études secondaires a révélé une différence significative entre le pouvoir prédictif du revenu pour la cohorte 1, lorsqu'il était statistiquement significatif et positif, et pour la cohorte 2, lorsqu'il a perdu sa signification statistique. Le revenu du quartier n'était pas non plus un prédicteur statistiquement significatif des confirmations d'études collégiales pour l'une ou l'autre des cohortes. Toutefois, le revenu demeurait un prédicteur significatif positif de la confirmation d'études universitaires pour les deux cohortes. De même, les EPS des parents n'étaient pas significatives pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou la confirmation d'études collégiales, mais elles étaient significatives et positives pour la confirmation d'études universitaires. Cela porte à croire que même si les facteurs structurels peuvent être amoindris ou ne pas être significatifs en ce qui touche les études secondaires et collégiales, ils continuent d'avoir une incidence soutenue sur les confirmations d'études universitaires. La richesse et les EPS des parents, ainsi que la transmission des valeurs ou du capital culturel qui les accompagnent souvent, peuvent ne pas influer sur l'obtention du diplôme d'études secondaires ou sur l'admission au collège, mais elles semblent tout de même influer sur l'admission à l'université.

Absentéisme et besoins spéciaux en éducation

Les tendances significatives en matière d'absentéisme et de besoins spéciaux étaient aussi plus étroitement harmonisées entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études collégiales qu'entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études universitaires. Nous avons constaté que l'introduction de l'interaction de l'année de la cohorte a révélé un effet significatif et négatif de l'absentéisme sur l'obtention du diplôme d'études secondaires, mais que cette association s'est affaiblie de la cohorte 1 à la cohorte 2, ce qui correspond à la tendance constatée pour les confirmations d'études collégiales. En revanche, pour les confirmations d'études

universitaires, l’association était significative et négative, mais il n’y avait pas de différence entre les cohortes, ce qui indique que l’association ne s’affaiblit pas au niveau universitaire. Il a été démontré que le fait d’avoir un BSE comportait une association significative et positive pour l’obtention d’un diplôme d’études secondaires pour la cohorte 1, mais est devenu non significatif pour la cohorte 2, et encore une fois, nous constatons cette même tendance pour les confirmations d’études collégiales. En ce qui concerne les confirmations d’études universitaires, le BSE n’était pas significatif pour la cohorte 1, puis est devenu significatif et négatif pour la cohorte 2.

Tableau 4 : Prédicteurs importants des résultats scolaires

	Diplôme d'études		Ont confirmé l'université		Ont confirmé le collège		Demande non acceptée	
	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 1	Cohorte 2	Cohorte 1	Cohorte 2
Femme		✓	✓	✓		✓	✓	✓
Volet théorique	✓	✓	✓	✓		✓-	✓	✓
Race autodéclarée								
Noir			✓	✓	✓	✓	✓	
D'Asie orientale	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Latino-américain			✓-					
Moyen-Orient			✓	✓	✓	✓		✓
Variées								
D'Asie du Sud		✓	✓	✓	✓	✓		✓
D'Asie du Sud-est		✓	✓	✓	✓	✓		
A déjà été suspendu	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-
Rendement scolaire								
Moyen	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Élevé	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Très élevé	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Réussite au TPCL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
EPS des parents			✓	✓			✓	✓
Ménage à deux parents	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Né à l'étranger	✓-	✓-		✓-	✓-	✓-		
Besoins spéciaux en matière d'éducation	✓			✓-	✓			✓
Absentéisme en 9e année	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-	✓-
Revenu du quartier	✓		✓	✓			✓	✓
Aime l'école	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓

Atteinte antérieure et volet théorique

Les variables du rendement à l'école secondaire et leur association avec l'obtention du diplôme d'études secondaires n'étaient pas surprenantes : le fait d'être dans le volet théorique (par opposition au volet appliqué), de réussir le TPCL au moment de l'admissibilité initiale, et d'être dans la catégorie moyenne ou supérieure de la variable combinée du rendement en 9e année représentait tous des facteurs significatifs et positifs dans les deux cohortes. Il est toutefois révélateur d'examiner la façon dont ces variables fonctionnaient en ce qui concerne les confirmations d'études collégiales et universitaires. Le fait d'être dans le volet théorique était un prédicteur significatif et positif des confirmations d'études universitaires, et l'effet était encore plus marqué ici que pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, mais non significatif pour la cohorte 1 et associé négativement pour la cohorte 2 aux confirmations d'études collégiales. La réussite du TPCL au moment de l'admissibilité initiale est significative et positive tant pour les confirmations d'admission à l'université que pour les confirmations d'admission au collège, mais l'ampleur de l'effet était beaucoup plus forte pour l'université que pour le collège. Ce qui présente peut-être le plus d'intérêt, c'est que la variable du rendement en 9e année montre une association significative et positive avec les confirmations d'admission à l'université, la force de l'association augmentant considérablement à chaque niveau (moyen, élevé, très élevé). Les élèves de la catégorie moyenne de la cohorte 2 sont environ 5 fois plus susceptibles de confirmer une place à l'université que ceux de la catégorie faible, ceux de la catégorie élevée sont 10 fois plus susceptibles de le faire, et ceux de la catégorie très élevée sont environ 16,5 fois plus susceptibles de le faire. Toutefois, en ce qui concerne les confirmations d'études collégiales, nous voyons l'inverse : la force de l'association est beaucoup moins grande et elle *diminue* à mesure que le niveau de réussite augmente. En effet, les élèves de la catégorie très élevée ne sont pas significativement plus ou moins susceptibles d'avoir une confirmation d'études collégiales que ceux de la catégorie faible. Cela donne à penser que plus vous obtenez de bons résultats scolaires au secondaire, plus vous êtes susceptible de confirmer l'université et moins vous êtes susceptible de confirmer le collège. Autrement dit, un rendement élevé à l'école secondaire semble beaucoup moins important pour prédire les confirmations d'études collégiales que les confirmations d'études universitaires.

Race autodéclarée

L'association entre la race autodéclarée et les résultats examinés ici est complexe. En ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, la race était statistiquement significative (et positive) pour un seul groupe de la cohorte 1 — les Asiatiques de l'Est — et seulement trois groupes de la cohorte 2 — les Asiatiques de l'Est encore une fois, les Asiatiques du Sud et les Asiatiques du Sud-Est (en gardant à l'esprit que ces résultats sont comparés au groupe de référence, soit les Blancs). Lorsque le terme d'interaction avec la cohorte a été introduit, aucune des catégories raciales n'a révélé de changement statistiquement significatif entre la cohorte 1 et la cohorte 2 en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ce qui indique que son pouvoir prédictif n'a pas augmenté ou diminué de façon significative. Par ailleurs, les confirmations d'université et de collège révèlent une signification statistique beaucoup plus

importante liée à la race, et leurs tendances sont assez semblables. Les élèves des deux cohortes qui sont Noirs, Asiatiques de l'Est, du Moyen-Orient, de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est sont plus susceptibles que les élèves blancs de confirmer l'université ou le collège. En outre, les étudiants sud-asiatiques ont affiché une hausse statistiquement significative des confirmations d'études universitaires et collégiales de la cohorte 1 à la cohorte 2. Les élèves de l'Asie du Sud-Est ont affiché cette même augmentation statistiquement significative entre les cohortes, mais seulement pour les confirmations d'études collégiales. La seule autre différence générale entre les confirmations d'études universitaires et collégiales en lien avec la race est que les étudiants latino-américains avaient une association négative significative avec les confirmations d'études universitaires pour la cohorte 1 (ce qui a disparu pour la cohorte 2).

À partir de ces résultats, la race semble être un prédicteur limité et disparate de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, mais devient un prédicteur plus important et largement positif des confirmations d'études universitaires et collégiales. Il convient de souligner que ces constatations sont tirées de modèles statistiques qui supposent que « toutes choses sont égales », mais comme de nombreux rapports de notre part et d'autres personnes ou groupes l'ont démontré, cette hypothèse d'égalité (en particulier en ce qui concerne le niveau de scolarité préalable, la répartition et les besoins spéciaux d'éducation) est souvent très erronée, les enfants racialisés (en particulier les garçons noirs) sont beaucoup plus susceptibles d'être de faibles performants, d'être répartis dans des « cours appliqués » et désignés comme ayant des besoins spéciaux d'éducation (Robson et coll., 2014). Nos constatations indiquent que si les enfants racialisés ont un rendement élevé, font partie du volet théorique et présentent une foule de caractéristiques également associées à des résultats scolaires positifs, ils sont tout aussi susceptibles ou plus susceptibles que les enfants blancs d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et de confirmer leurs EPS[6].

Sommaire des constatations

Nous avons utilisé deux cohortes d'étudiants du TDSB — qui ont fait leurs études secondaires à cinq ans d'intervalle — pour examiner les déterminants de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et de la confirmation d'EPS, ce qui a produit une grande multitude de constatations. Nous revenons maintenant à nos questions de recherche originales pour leur fournir des réponses générales, qui sont également complétées par des visualisations conceptuelles.

[6] Les constatations bivariées de nos autres recherches (Robson, Anisef, Brown et George, 2018) ont démontré très clairement que lorsque nous examinons bon nombre de ces facteurs associés à la confirmation des études postsecondaires par rapport à la race, il existe des écarts notables, les élèves noirs ayant un rendement inférieur, des taux plus élevés de besoins spéciaux en éducation et une probabilité plus élevée d'être placés dans des volets appliqués.

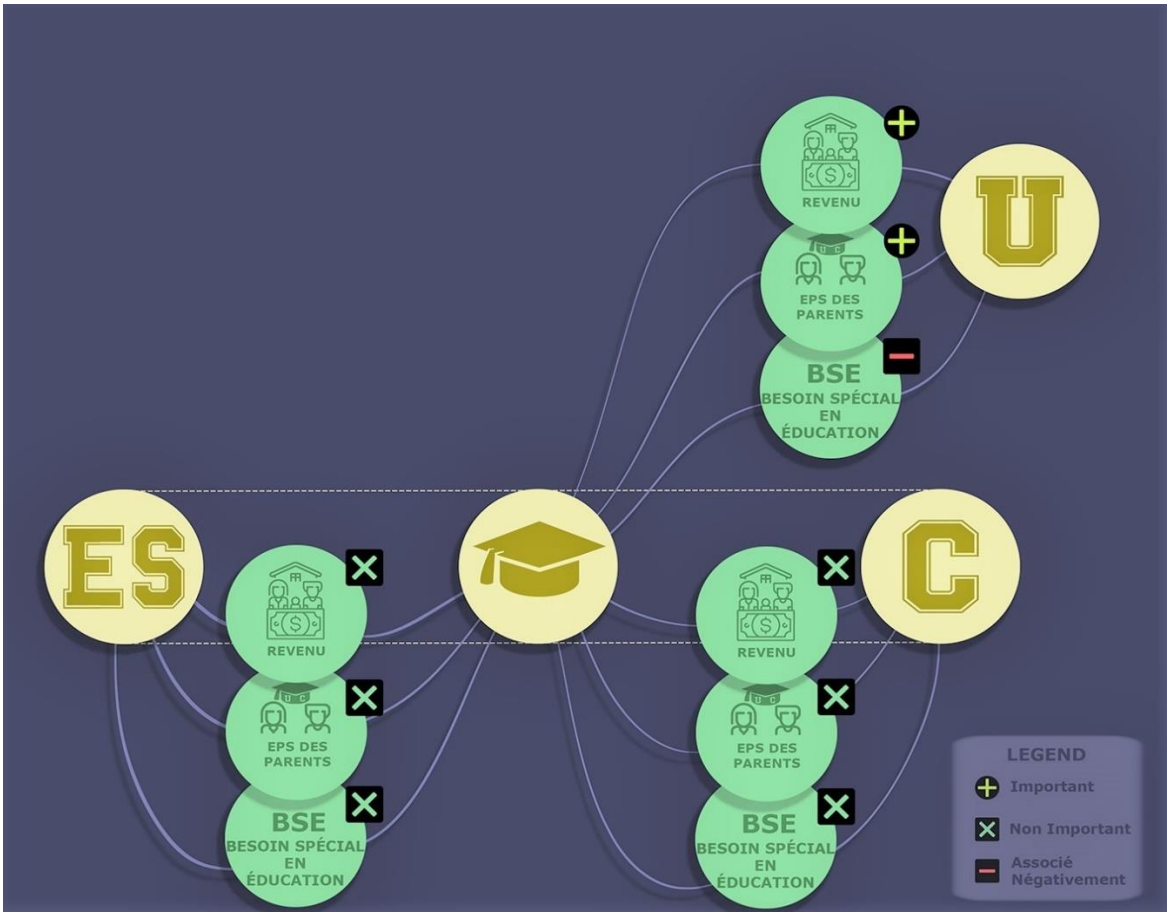
À quel point les mesures actuelles de la réussite au secondaire concordent-elles avec les mesures de l'accès aux études postsecondaires? Les prédicteurs de l'obtention du diplôme d'études secondaires correspondent-ils aux prédicteurs des différentes voies d'accès aux études postsecondaires, c'est-à-dire les études universitaires et collégiales?

En général, nous avons constaté que les mesures de la réussite au secondaire concordent davantage avec les confirmations d'études collégiales qu'avec les confirmations d'études universitaires. Un résumé de ces concordances est présenté au graphique 15, où « important » indique une signification statistique.

Plus particulièrement :

- Le revenu du ménage selon le quartier n'était pas statistiquement significatif pour prédire l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou la confirmation d'études collégiales, mais il importait pour prédire la confirmation d'études universitaires.
- Les EPS des parents n'étaient pas statistiquement significatives pour prédire l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou la confirmation d'études collégiales, mais elles étaient importantes pour prédire la confirmation d'études universitaires.
- Le fait d'avoir des besoins spéciaux en matière d'éducation n'était pas un prédicteur significatif de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou de la confirmation d'études collégiales, mais était associé négativement à la confirmation d'études universitaires.
- Le rendement scolaire (mesuré ici par la variable composite de 9e année et la réussite du TPCL à la première tentative admissible) était un prédicteur statistiquement significatif des trois résultats, mais l'association avec la confirmation d'études universitaires était plus forte que pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou la confirmation d'études collégiales chez les deux cohortes.

Graphique 14 : Harmonisation générale des mesures de réussite des écoles secondaires avec l'accès aux études postsecondaires



Comment ces concordances ont-elles évolué au fil du temps? Les mêmes prédicteurs sont-ils significatifs pour différentes cohortes d'élèves, ou y a-t-il eu un changement?

Nous avons pu répondre à la question de savoir si les concordances avaient changé au fil du temps en examinant l'interaction statistique entre la cohorte et les prédicteurs que nous avons utilisés dans les modèles. Même si nous avons fourni de nombreuses constatations détaillées ci-dessus, nous nous concentrons ici sur celles qui, à notre avis, ont le plus d'importance. Le graphique 15 présente un résumé de ces changements.

Le revenu du quartier était :

- associé positivement à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans la cohorte 1, mais non dans la cohorte 2
- non associé à l'une ou l'autre des cohortes pour la confirmation d'études collégiales
- associé positivement à la confirmation d'études universitaires pour les deux cohortes.

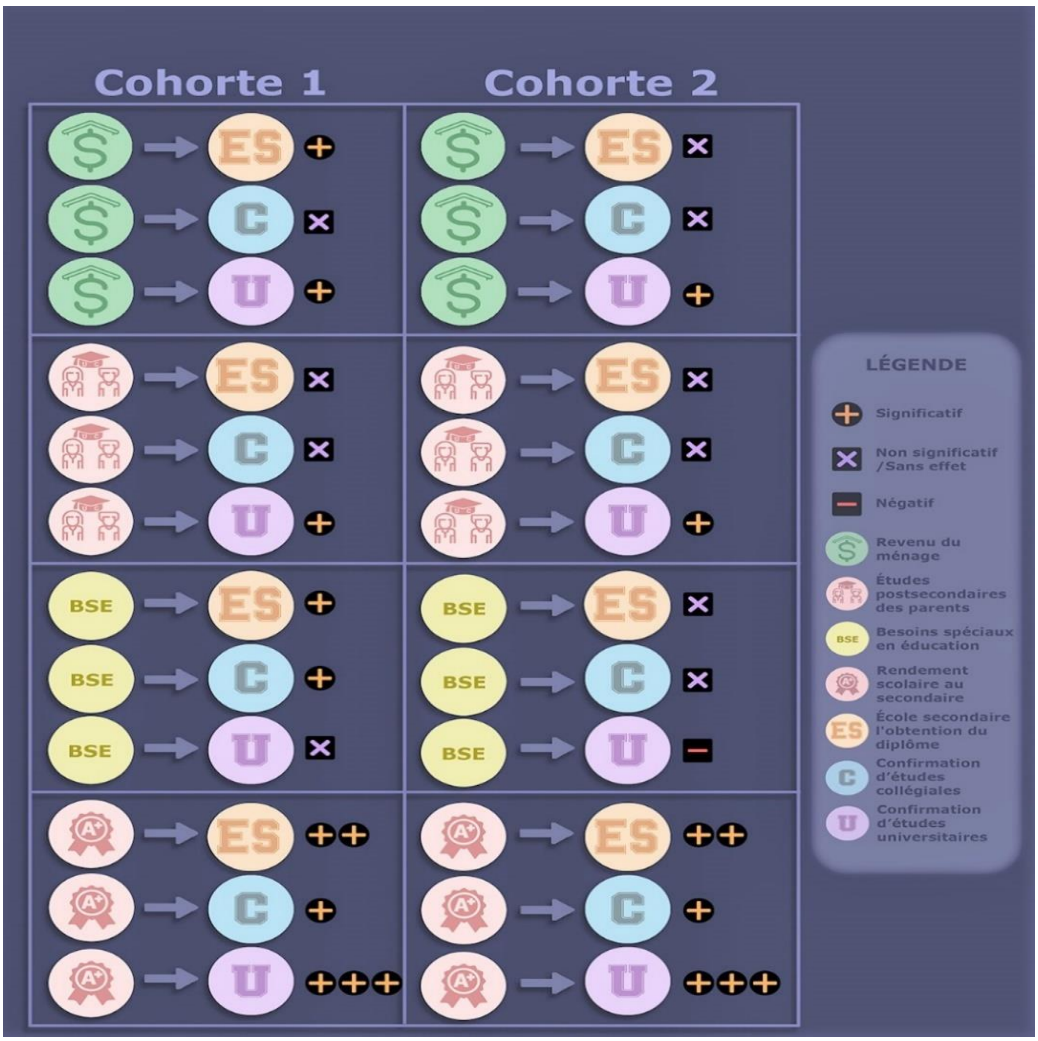
Les EPS des parents étaient :

- non significatives pour l'une ou l'autre des cohortes du point de vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou de la confirmation d'études collégiales
- associées positivement à la confirmation d'études universitaires dans les deux cohortes

Les besoins spéciaux en éducation étaient les suivants :

- positifs et significatifs pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans la cohorte 1, mais non significatifs dans la cohorte 2, les confirmations d'études collégiales suivant la même tendance
- non significatifs pour les confirmations d'études universitaires dans la cohorte 1, mais significatifs et négatifs pour la cohorte 2.

Graphique 15 : Changements aux prédicteurs de l'harmonisation de la réussite scolaire par cohorte



Y a-t-il des écarts dans la réussite à l'école secondaire et l'accès aux EPS entre les sous-groupes d'élèves, en particulier ceux qui ont toujours été sous-représentés au niveau postsecondaire, en ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, les cheminements universitaires et collégiaux? Ces écarts se creusent-ils, se rétrécissent-ils ou demeurent-ils stables au fil du temps?

En ce qui concerne la race autodéclarée :

- Les élèves de l'Asie de l'Est continuent d'être plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires que les Blancs, et certains suggèrent que les Asiatiques du Sud et les Asiatiques du Sud-Est de la cohorte 2 sont également plus susceptibles que les Blancs d'obtenir un diplôme d'études secondaires[7].
- Presque tous les élèves des catégories raciales autodéclarées étaient plus susceptibles de confirmer leurs études collégiales que les élèves blancs, à l'exception des élèves latino-américains et de race mixte. Par rapport aux élèves blancs, les proportions d'élèves de l'Asie du Sud-Est et de l'Asie du Sud qui confirment leurs études collégiales de la cohorte 1 à la cohorte 2 ont augmenté.
- En ce qui concerne les confirmations d'études universitaires, les élèves de toutes les catégories raciales autodéclarées, à l'exception de ceux d'Amérique latine et de race mixte, étaient plus susceptibles de confirmer des études universitaires que les élèves blancs. Certains ont laissé entendre que la probabilité que les étudiants sud-asiatiques confirment leurs études universitaires a augmenté entre la cohorte 1 et la cohorte 2.

Pour ce qui est des élèves ayant des besoins spéciaux en éducation, il convient de répéter ce qui suit :

- Le fait d'avoir des besoins spéciaux en éducation n'était pas associé à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou à la confirmation d'études collégiales dans la cohorte 2, mais il était associé négativement à la confirmation d'études universitaires dans la cohorte 2.

Discussion et répercussions sur un programme d'accès équitable

Dans un rapport produit récemment, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur a fait valoir que les politiques publiques liées à l'accès à l'enseignement postsecondaire en Ontario doivent passer d'un modèle de croissance à un modèle d'accès équitable. Les politiques du modèle de croissance, qui consistent notamment à fonder le financement sur les inscriptions afin d'inciter les universités à accroître leur nombre de places,

> [...] se sont traduites par un accroissement colossal du nombre global des inscriptions aux collèges et universités de l'Ontario au cours des deux dernières décennies. L'Ontario fait désormais figure de chef de file mondial. L'hypothèse liée à ces politiques était que la

[7] Dans les données du TDSB, les pays d'Asie du Sud comprennent l'Inde, le Pakistan, le Bangladesh et le Sri Lanka, et l'Asie du Sud-Est comprend le Vietnam, le Cambodge, le Laos et les Philippines.

> croissance permettrait également d'améliorer l'égalité des chances. Toutefois, les faits donnent à penser qu'elles sont intervenues dans une faible mesure pour l'égalité des chances des élèves qui, de coutume, ne bénéficient pas des possibilités offertes par l'enseignement postsecondaire ou le marché du travail (Deller, Kaufman & Tamburri, 2019, p. 3).

La démocratisation des écoles secondaires et des collèges?

Le présent rapport fournit des preuves que l'école secondaire et le collège sont en voie de se démocratiser, c'est-à-dire que l'on observe des baisses des effets des obstacles structurels, comme il est décrit ci-dessous. L'affaiblissement ou la non-signification des facteurs structurels en ce qui touche l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études collégiales, comme le revenu et les EPS des parents, et les facteurs liés au comportement scolaire, comme l'absentéisme, sont de bonnes nouvelles pour les élèves des groupes traditionnellement défavorisés. Les programmes et les politiques de niveau secondaire visant à accroître la réussite de ces groupes, comme ceux qui relèvent de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans du ministère de l'Éducation, semblent avoir un effet positif sur les taux d'obtention de diplôme et de décrochage (Ungerleider, 2008). Les équipes de réussite des élèves pourraient bien être la réponse à notre curieuse constatation sur les raisons pour lesquelles l'absentéisme a eu un effet négatif plus faible sur l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études collégiales entre la cohorte 1 et la cohorte 2. En identifiant les élèves à risque, les membres du personnel enseignant affectés à la réussite des élèves veillent à ce que les élèves puissent accumuler suffisamment de crédits pour obtenir leur diplôme, souvent en offrant aux élèves des solutions de rechange en matière d'horaires, de charge de travail et de milieu scolaire. Les membres du personnel enseignant affectés à la réussite des élèves auraient été entièrement affectés aux conseils du TDSB d'ici 2007-2008, après que le sous-ministre eut demandé leur mise en œuvre en 2006 (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, 2006). Étant donné le moment où nos cohortes progressent à l'école secondaire, les étudiants de la cohorte 2 auraient mis en place des équipes de réussite des élèves tout au long de leur expérience à l'école secondaire, tandis que de tels programmes en auraient fait les premières étapes pour les étudiants de la cohorte 1. Comme l'absentéisme n'empêche plus les personnes d'obtenir leur diplôme d'études secondaires autant qu'auparavant, il est probable que certains élèves qui n'avaient peut-être pas antérieurement été en mesure de présenter une demande d'admission au collège (soit parce qu'ils n'avaient pas terminé leurs études secondaires, soit parce qu'ils avaient obtenu leurs diplômes, mais qu'ils n'avaient pas de notes suffisantes pour être admissibles au collège) sont maintenant en mesure de le faire, ce qui peut également expliquer l'affaiblissement de la relation négative entre l'absentéisme et la confirmation d'études collégiales.

Lacunes attribuables aux besoins spéciaux en matière d'éducation

Toutefois, notre analyse fournit également d'autres preuves qu'il faut accorder de l'attention aux gains relatifs et aux lacunes persistantes. Nos constatations relatives aux élèves qui ont des besoins spéciaux en matière d'éducation en constituent peut-être l'illustration la plus claire. Rappelons qu'en ce qui concerne

l'obtention du diplôme d'études secondaires, les élèves ayant un BSE ont vu peu d'augmentation de la probabilité prédite d'obtention du diplôme de la cohorte 1 à la cohorte 2, comparativement aux élèves n'ayant pas de BSE qui ont vu une hausse spectaculaire (voir le graphique 4). Les étudiants ayant un BSE ont également constaté une baisse importante des probabilités prédites de confirmation d'études universitaires, tandis que les étudiants n'ayant pas de BSE ont constaté un léger gain. Ils ont maintenu un avantage par rapport aux étudiants n'ayant pas de BSE quant à la probabilité prédite de confirmations d'études collégiales de la cohorte 1 à la cohorte 2, mais ils n'ont constaté à peu près aucune diminution de la probabilité prédite de ne pas présenter de demande d'EPS durant cette période, tandis que les étudiants n'ayant pas de BSE ont constaté une diminution importante. En outre, bien que les BSE ne soient plus un prédicteur de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou de la confirmation d'études collégiales, ils forment un prédicteur fortement négatif de la confirmation d'études universitaires dans la cohorte 2.

Le rôle du capital économique et culturel

La divergence entre les prédicteurs de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et de la confirmation d'études collégiales et les confirmations d'études universitaires est également révélatrice dans la mesure où elle donne à penser que de véritables différences entre les classes sociales sont maintenues en ce qui concerne les confirmations d'études universitaires. Bien qu'imparfait, notre indicateur du revenu des ménages du quartier était un prédicteur positif significatif de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires dans la cohorte 1, mais il est devenu non significatif dans la cohorte 2, et non significatif pour les confirmations d'études collégiales dans les deux cohortes. Les EPS des parents n'étaient pas non plus significatives pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et la confirmation d'études collégiales dans les deux cohortes. Toutefois, lorsque nous examinons les confirmations d'études universitaires, le revenu du quartier et les EPS des parents constituaient des prédicteurs positifs. Cette tendance n'a pas changé de la cohorte 1 à la cohorte 2, même si toutes les autres variables étaient contrôlées, y compris les mesures de l'atteinte antérieure. Cette situation démontre un écart persistant au chapitre de l'accès aux études universitaires chez les étudiants à faible revenu et les étudiants de première génération (c.-à-d. que ni l'un ni l'autre des parents n'a participé aux EPS). Ils font peut-être des gains au chapitre de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (même des gains relatifs) et des confirmations d'études collégiales, mais ils demeurent défavorisés en ce qui concerne l'université. D'après les notes d'autres chercheurs, le fait de ne pas avoir d'« expérience universitaire » familiale nuit à de nombreux aspects de la procédure d'admission à l'université, comme l'incompréhension des coûts, des possibilités d'aide financière ou même des programmes d'études potentiels (Phillips, Stephens, Townsend et Goudeau, 2016). On a constaté un succès limité dans l'augmentation du nombre d'étudiants de première génération qui présentent une demande d'admission à l'université dans les modèles d'intervention comparativement à ce qui a été fait en Ontario [Ford, Kwayke, Hui et Oreopoulos (2016)]. Ces programmes ont offert aux élèves du secondaire des séances d'information axées sur la diffusion de l'information sur les programmes d'études, l'aide financière et les formulaires de demande à remplir.

Conclusion

La présente étude soulève d'importantes questions sur l'accès équitable à l'enseignement postsecondaire pour le TDSB et les conseils scolaires du reste de la province. Nos constatations indiquent un mélange de bonnes et de mauvaises nouvelles. En ce qui concerne les bonnes nouvelles, nous constatons que provenir d'un quartier à faible revenu, être un étudiant de première génération ou avoir un besoin spécial en matière d'éducation ne constitue pas des obstacles à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la fréquentation d'un collège. L'absentéisme, bien qu'il soit toujours associé négativement à la réussite scolaire, n'est pas un prédicteur aussi fort de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour la cohorte 2, fort probablement en raison des programmes de réussite des élèves qui ont été établis durant la deuxième moitié du parcours scolaire de la première cohorte. La race autodéclarée n'est pas associée négativement à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou à des études postsecondaires, à l'exception des élèves latino-américains et des élèves de race mixte. Toutefois, nous devons nous rappeler que ces constatations sur la race proviennent d'un modèle statistique qui « suppose que toutes choses sont égales par ailleurs », ce qui, souvent, n'est pas le cas. À l'instar des travaux que nous avons publiés précédemment, nous avons constaté que les élèves noirs sont en fait plus susceptibles d'aller à l'université, par exemple s'ils peuvent s'y retrouver dans ce que nous appelons la « course à obstacles structurels » qui place de façon disproportionnée les jeunes noirs (en particulier les garçons) dans les volets appliqués et les désigne comme ayant un besoin spécial en matière d'éducation (Robson, Anisef, Brown et George, 2018). Il est essentiel de s'assurer que les familles racialisées disposent de l'information dont elles ont besoin pour naviguer dans le système afin de mieux servir leurs enfants pour veiller à leur réussite continue et à leur mobilité ascendante. En l'absence complète de politiques ciblant la race en Ontario (pour une analyse complète de la politique, voir Robson, Anisef, Newton et Tecle, 2015), les fiches d'information rédigées par le professeur Carl James (s.d.) et intitulées « Le parent engagé : Naviguer dans le système scolaire pour la réussite des élèves noirs » sont un exemple de ressource qui fournit d'excellents renseignements aux parents et qui peuvent les aider à prendre les meilleures décisions pour leurs enfants.

En ce qui concerne les « mauvaises nouvelles », nous avons trouvé des preuves d'un écart persistant en fonction des classes entre ceux et celles qui vont à l'université et ceux et celles qui n'y vont pas. Le niveau de scolarité des parents et le revenu du quartier demeurent de solides prédicteurs de la confirmation d'études universitaires, bien qu'ils n'aient pas d'importance pour l'école secondaire et le collège. Un programme

d'accès équitable doit combler ces lacunes. Les tentatives visant à combler ces lacunes au moyen de stratégies d'accès dirigé pour les étudiants de première génération à l'aide d'ententes de mandat stratégiques ne semblent pas avoir aidé cette deuxième cohorte[8]. De plus, le programme de « droits de scolarité gratuits » pour les étudiants à faible revenu qui a été instauré en 2017 (mais qui a été éliminé depuis) ne peut pas être examiné ici parce que la deuxième cohorte aurait commencé ses études universitaires avant le début de ce programme. Nos constatations portent à croire que de telles réductions nuisent vraisemblablement aux perspectives universitaires des étudiants à faible revenu et de première génération.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le manque de données nous empêche d'extrapoler à d'autres administrations. Les données démographiques du TDSB sont différentes de celles de la province en général, comme nous l'avons indiqué, mais le problème plus important en ce qui concerne la généralisation de nos constatations est que nous ne disposons pas de données démographiques propres à la population d'âge scolaire de la province. Les autres conseils scolaires ne recueillent pas ces données ou ne les ont pas rendues accessibles pour la recherche. Il s'agit d'un obstacle important à l'étude plus approfondie d'autres régions de la province et à l'établissement de comparaisons entre elles afin de faire progresser les politiques liées à l'accès, à l'équité et à d'autres enjeux clés en matière d'éducation.

[8] Les ententes de mandat stratégiques sont des ententes officielles entre le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) et les établissements d'enseignement postsecondaire qui comprennent des mesures de responsabilisation importantes. Chaque année depuis 2007, les établissements d'enseignement postsecondaire doivent présenter des rapports qui démontrent qu'ils sont parvenus à atteindre des objectifs particuliers du MFCU, notamment en ce qui concerne les « groupes d'accès », définis comme des étudiants de première génération, autochtones, handicapés et francophones (voir Robson, Anisef, Newton et Tecle, 2015).

Bibliographie

Agasisti, T., F. Avvisati, F. Borgonovi et S. Longobardi (2018). *Academic resilience : What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 167. Paris, Les Éditions de l'OCDE.

Anisef, P. et L. Andres (1996). Dropping out in Canada: The construction of a crisis? dans D. Kelly et J. Gaskell (éd.), *Debating dropout : Critical policy and research perspectives on school leaving* (p. 84-100). New York, Teachers College Press, Université Columbia.

Anisef, P., Bertrand, M.A., Hortian, U. et C. E. James, (1985). *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada : recension des ouvrages*. Ottawa, Secrétariat d'État du Canada.

Becker, G.S. (1964). *Human capital : A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago : University of Chicago Press.

Brady, P. et P. Allingham (2010). Pathways to university : The "victory lap" phenomenon in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. *113*, 1–25.

Brown, R. S. et G. Tam (2017a). *Grade 9 cohort graduation patterns, 2011–16. Fact Sheet 2, novembre 2017,* Toronto, Toronto District School Board.

Brown, R.S. et G. Tam (2017b). *Grade 9 Cohort Postsecondary pathways, 2011–16, Fact Sheet 3, novembre 2017,* Toronto, Toronto District School Board.

Brown, R.S. et G. Parekh (2013). *The intersection of disability, achievement, and equity : A system review of special education in the TDSB*. Toronto, Toronto District School Board.

Brown, R. S., Marmureanu, C. et G. Tam (2017). *Secondary success indicators : Annual credit accumulation. Fact sheet issue 2*. Toronto, Toronto District School Board.

Brown, R. S., Davies, S. et N. Chakraborty (2019a). The University of Toronto-Toronto District School Board cohort study. FACTS Issue 1, janvier 2019. Toronto, Toronto District School Board.

Brown, R. S., Davies, S., N. Chakraborty (2019b). The University of Toronto-Toronto District School Board Cohort Analysis Report 1 : Introductory Findings. Toronto, Université de Toronto/Toronto District School Board.

Cheung, S. (2007). *Décisions prises par les jeunes Canadiennes : Un rapport de synthèse sur l'accès à l'enseignement postsecondaire.* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D. et R. L. York (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington (D.C.), U.S. Government Printing Office.

Davies, S. et N. Guppy (2006). *The schooled society : An introduction to the sociology of education*. Don Mills : Oxford University Press.

De Broucker, P. (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faible revenu.* Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

Deller, F., Kaufman, A. et R. Tamburri (2019). *Redéfinir l'accès à l'enseignement postsecondaire.* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Dooley, M.D., Payne, A.A. et L. Robb (2017) *Comprendre les écarts dans la participation aux études postsecondaires en fonction du revenu et du lieu de naissance : le rôle du choix de cours et du rendement au secondaire*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Morris, E. W. et B. L. Perry (2016). The punishment gap : School suspension and racial disparities in achievement. *Social Problems* 63(1), 68-86.

Easton, J., Johnson E. et L. Sartain (2017). The Predictive Poser of Ninth Grade GPA. Chicago : University of Chicago Consortium on School Research.

Edgerton, J. D., T. Peter et L. W. Roberts (2008). Back to basics : Socio-economic, gender, and regional disparities in Canada's education system, *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation 31* (4), p. 861-888.

Finnie, R., Childs, S. et A. Wismer (2011). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : Éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Finnie, R., Frenette, M., Mueller, R. E. et A. Sweetman (2010). *Pursuing higher education in Canada : Economic, social and policy dimensions*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.

Finnie, R., R. Mueller, A. Sweetman et A. Usher. (2008). *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in postsecondary education in Canada*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.

Ford, R., Kwakye, I., Hui, S. W. et P. Oreopoulos (2016). *Long-term impacts of supporting all students leaving high school to apply to college or university.* Ottawa, Société de recherche sociale appliquée

Frenette, M. et W. Chan (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées?* Direction des études analytiques : documents de recherche. Ottawa, Statistique Canada.

Gallagher-Mackay, K. (2017). *Une infrastructure de données servant à étudier l'accès équitable à l'enseignement postsecondaire en Ontario*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Heisz, A., Jackson, A. et G. Picot (2002). *Les entreprises gagnantes et perdantes du marché de l'emploi des années 1990*. Ottawa, Statistique Canada.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. (2017). *Rapport Annuel 2016/17.* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

James, C. E. (s.d). Le parent engagé : Naviguer dans le système scolaire pour la réussite des élèves noirs. Toronto, Université York. https://edu.yorku.ca/research/jean-augustine-chair/jean-augustine-chair-resources/

Jennings, J. L., Deming, D., Jencks, C., Lopuch, M. et B.E. Schueler (2015). Do differences in school quality matter more than we thought? New evidence on educational opportunity in the twenty-first century. *Sociology of Education*, 88(1), 56-82.

King, A. J. C. et W. K. Warren (2006). *Transition to college : Perspectives of secondary school students.* Toronto, Collèges Ontario

Krahn, H. et A. Taylor (2005). Resilient teenagers : Explaining the higher educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration 5*(3-4), p. 405 à 434.

Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap : Underemployment or economic democracy*. Toronto, University of Toronto Press.

Mayor, C. et E.B. Suarez (2019). A scoping review of the demographic and contextual factors in Canada's opportunity gaps. *Revue canadienne de l'éducation*, 42 (1), 42-86.

Commission ontarienne des droits de la personne (2005). Entente en matière de droits de la personne conclue avec le ministère de l'Éducation sur la sécurité dans les écoles. http://www.ohrc.on.ca/fr/entente-en-matière-de-droits-de-la-personne-conclue-avec-le-ministère-de-léducation-sur-la-sécurités

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Student success program : Grades 7 to 12 provincial report of board reported data on the nine key indicators of success for 2003–04 and 2004–05.* Rapport préliminaire interne non publié, 29 novembre 2005.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). Rapport de la Commission de la réussite des élèves sur le personnel enseignant pour la réussite des élèves. Note de service sur le financement des politiques. Toronto, Ministère de l'Éducation. http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/DMSSTFR.pdf

Peel District School Board. (2019). *General Facts.* http://www.peelschools.org/aboutus/generalfacts/Pages/default.aspx

Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S. et S. Goudeau (2016). *Access is not enough : Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college*. http://www.nicolemstephens.com/uploads/3/9/5/9/39596235/accessisnotenough_final.pdf

Price Waterhouse. (1992). *Recherche qualitative sur les décrocheurs :* Rapport définitif sommaire. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services.

Quan, D. (2017). *Unlocking student potential through data : Final report*. Toronto, Ministère de l'Éducation

Robson, K. (2013). *Sociology of education in Canada*. Toronto, Pearson Canada.

Robson, K., P. Anisef, R. S. Brown et R. George (2018). Underrepresented students and the transition to post-secondary education : Comparing two Toronto cohorts. *Revue canadienne de l'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education, 48*(1), 39-59.

Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S. et G. Parekh (2014). The intersectionality of postsecondary pathways : The case of high school students with special education needs. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie, 51* (3), 193 à 215.

Robson, K., Brown, R., Maier, R. et M. Ranjbar. (2016*). Unraveling the knot : Understanding the diverse postsecondary pathways of Toronto high school students.* Toronto, Conseil pour l'articulation et le transfert — Ontario

Robson, K. L., Anisef, P., Newton, L. et S. Tecle (2015), *An analysis of provincial and institutional policy around the inclusion of marginalized students in Ontario Postsecondary Education.* Rapport final du Fonds ontarien de recherche et d'innovation en matière de capital humain. Toronto, Ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

Rushowy, K. (2017). Ontario high school graduation rates highest ever. 8 mai https://www.thestar.com/news/queenspark/2017/05/08/ontario-high-school-graduation-rates-highest-ever.html.

Statistique Canada (2013). Profil de l'ENM, Ontario, 2011. Ottawa, Statistique Canada. https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=35&Data=Count&SearchText=Ontario&SearchType=Begins&SearchPR=01&A1=All&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=35

Statistique Canada. (2016). Effectifs et diplômés postsecondaires au Canada, 2014-2015. *Le Quotidien.* 23 novembre. Ottawa, Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/161123/dq161123b-fra.htm

Statistique Canada. (2017a). Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, 2017. *Le Quotidien.* 12 décembre. Ottawa, Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171212/dq171212a-fra.htm

Statistique Canada. (2017b). La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016. *Le Quotidien.* 29 novembre. Ottawa, Statistique Canada. Extrait de < https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.pdf?st=S0H8Y653>

Sweet, R. S. et P. Anisef (éd.) (2005). *Preparing for postsecondary education : New toles for governments and families*. McGill-Queen's University Press.

Toronto District School Board (2014). *About Us.* Toronto, Toronto District School Board. https://tdsb.on.ca/About-Us

Ungerleider, C. (2008). *Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, Final report*. Conseil canadien sur l'apprentissage.

Yau, M. et J. O'Reilly (2007). *2006 student census, Grades 7–12 : System overview*. Toronto, Toronto District School Board.

Yau, M., Rosolen, L., et B. Archer (2013). *2011 – 12 Student & parent census.* FACTS, numéro 1, mai 2013. Toronto, Toronto District School Board.

Yuen, J. (2005). Suspended while black. *Now Magazine*, 17 mars.

Zegarac. G. (2007). *La réforme de l'enseignement au palier secondaire en Ontario et le rôle de la recherche, de l'évaluation et des données des indicateurs.* Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario