



Les mesures de soutien précoce à l'accès à l'enseignement postsecondaire : bonnes, mauvaises ou neutres?

Fiona Deller et Rosanna Tamburri

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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 :

Deller, F. et R. Tamburri (2019). *Les mesures de soutien précoce à l'accès à l'enseignement postsecondaire : bonnes, mauvaises ou neutres?* Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2019

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Jackie Pichette, Elyse K. Watkins et Ken Chatoor pour leur aide dans la préparation du présent document.

Table des matières

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Remerciements | 3 |
| Synthèse | 5 |
| Introduction | 7 |
| La voie d'accès à l'enseignement postsecondaire | 8 |
| Le rôle de l'aiguillage | 10 |
| Les structures de la maternelle à la 12 ^e année pour appuyer l'accès à l'EPS | 13 |
| Programmes axés sur la réussite des élèves | 13 |
| Aide financière aux études | 16 |
| Programmes d'intervention précoce | 19 |
| Conclusion | 23 |
| Recommandations | 23 |
| Bibliographie | 27 |
| Annexe | 33 |

Synthèse

Le diplôme d'études secondaires est un important point de départ dans la voie menant à l'enseignement supérieur. C'est à l'école secondaire que les jeunes prennent des décisions importantes quant à la présentation d'une demande d'admission aux programmes d'enseignement postsecondaire. Le rendement scolaire et les choix de cours en 9^e et en 10^e année influenceront sur les décisions prises ultérieurement, de même que sur les possibilités de niveau postsecondaire et les choix de carrière à l'avenir.

En Ontario, les taux de diplomation au secondaire ont atteint des sommets après avoir augmenté depuis plus d'une décennie. Le taux de diplomation sur cinq ans s'établissait à 86,3 % en 2017, en hausse de plus de 18 points de pourcentage par rapport à 2004. Néanmoins, un pourcentage considérable de jeunes ne se consacrent pas à des études postsecondaires. En 2016, chez les 25-34 ans, le pourcentage des élèves dont le niveau de scolarité le plus élevé correspond au diplôme d'études secondaires se situait à 22 %, tandis que le pourcentage de ceux sans diplôme d'études secondaires se fixait à 8 %.

Qui sont ces jeunes qui ont peine à terminer leurs études secondaires, et quels sont les obstacles qui les empêchent de réussir? Il ressort des recherches que la race, le sexe, le niveau de scolarité des parents, la situation socioéconomique et la structure familiale déterminent en forte partie la réussite au secondaire, bien que des données probantes portent à croire que l'incidence de certains facteurs ait pu s'affaiblir ces dernières années, peut-être en raison des programmes et politiques de soutien aux élèves instaurés de la maternelle à la 12^e année au cours des deux dernières décennies.

Il y a toutefois matière à amélioration. Pour en optimiser l'efficacité, les interventions visant à soutenir les élèves à risque et désintéressés doivent se situer au niveau de la maternelle à la 12^e année. Voici les recommandations que nous proposons afin d'améliorer les structures et politiques actuelles de soutien aux élèves pour faire en sorte que tous les jeunes de l'Ontario aient des chances égales de réussir leurs études et dans la vie.

- Les écoles secondaires de la province doivent mettre fin à l'aiguillage des élèves de 9^e et de 10^e année dans les volets théorique et pratique.
- Le gouvernement provincial et les établissements d'enseignement postsecondaire doivent accroître le financement et la mise en valeur des programmes de transition et d'appoint, lesquels permettent à ceux qui ont abandonné leurs études secondaires à cause de diverses circonstances atténuantes de passer directement au niveau collégial ou universitaire.
- Les gouvernements fédéral et provincial doivent automatiser l'inscription des familles à faible revenu aux régimes d'épargne pour les études postsecondaires de même que celle des élèves aux régimes d'aide au remboursement de la dette.
- Le gouvernement provincial doit évaluer les résultats des mesures de soutien actuellement en place au niveau secondaire, comme le programme de la Majeure Haute Spécialisation, les programmes à double reconnaissance de crédit et les programmes d'enseignement coopératif,

pour voir à ce que les jeunes à risque obtiennent de fructueuses voies d'accès à l'enseignement postsecondaire.

- Les gouvernements fédéral et provincial doivent augmenter le financement des programmes communautaires d'intervention précoce existants qui soutiennent les jeunes les plus vulnérables et améliorer la recension des autres groupes qui bénéficieraient de tels programmes.
- Les établissements d'enseignement et les gouvernements doivent continuer d'élargir l'utilisation du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) pour suivre les élèves de l'Ontario tout au long de leur cheminement scolaire, dans l'optique de discerner ceux qui éprouvent des difficultés et les obstacles auxquels ils se butent puis les aider à se remettre sur pied lorsqu'ils trébuchent.

Introduction

Ces dernières années, un corpus considérable de recherche a permis de documenter en quoi certains groupes de jeunes sont sous-représentés dans l'enseignement supérieur. Les élèves issus de ménages à faible revenu, les élèves autochtones, les élèves handicapés et les élèves de première génération (ceux dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires) sont moins susceptibles de se consacrer à des études postsecondaires et d'obtenir un titre d'études.

Dans un document paru antérieurement, nous avons fait valoir que le système d'éducation ne peut plus remédier à ces disparités par un accroissement du nombre de places dans les universités et les collèges. Cette démarche, appelée modèle de croissance, a cours depuis plus d'une décennie; bien qu'elle ait permis d'augmenter de plus de 30 % le nombre global d'inscriptions, elle a eu peu d'effet sur l'accès équitable des élèves issus de milieux habituellement sous-représentés. De plus, elle n'est financièrement viable ni pour les gouvernements, ni pour les établissements d'enseignement [Deller, Kaufman et Tamburri (2019)].

Nous avons plutôt proposé une démarche à deux volets afin d'améliorer l'accès équitable à l'enseignement postsecondaire. Premièrement, nous devons parvenir à concevoir de façon optimale les élèves qui ont accès à l'enseignement postsecondaire et ceux qui continuent d'éprouver des difficultés à ce chapitre, afin que nous puissions cibler de façon optimale les mesures de soutien et les politiques qui aideront les élèves qui en ont le plus besoin.

Deuxièmement, nous devons convenir du fait que les décisions d'accéder ou non à l'EPS interviennent très tôt dans le parcours scolaire, au primaire et au secondaire, et que les tentatives d'élargissement de l'accès équitable au niveau postsecondaire ou à la fin des études secondaires n'agiront pas fortement sur le recul des disparités dans l'accès équitable. Nous devons plutôt nous pencher sur le rôle que joue le système de la maternelle à la 12^e année pour favoriser l'accès équitable à l'enseignement postsecondaire. Nous devons également examiner les disparités dans les mesures de soutien aux jeunes défavorisés ou désintéressés, si bien que nous pourrions améliorer l'élimination de ces disparités par des moyens adaptés aux élèves qui ont le plus besoin d'aide et performants à leurs yeux.

Dans le présent document, nous examinons attentivement le système de la maternelle à la 12^e année, nous déterminons ce que nous savons au sujet des diplômés du secondaire, de ceux qui accèdent à l'EPS et de ceux qui font face aux plus grandes difficultés en cours de route. Nous examinons également les structures, les politiques et les programmes actuels destinés aux élèves de la maternelle à la 12^e année et conçus pour favoriser l'accès équitable à l'EPS, après quoi nous formulons certaines recommandations sur la façon d'en accroître l'adaptation selon les besoins des élèves.

La voie d'accès à l'enseignement postsecondaire

En règle générale, les élèves empruntent l'une des trois voies d'accès suivantes à l'enseignement postsecondaire. Ou bien ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires pour ensuite passer directement aux études collégiales, aux études universitaires ou à un programme d'apprentissage. Ou bien ils obtiennent leur diplôme d'études secondaires mais repoussent le commencement de leur enseignement postsecondaire (l'« admission indirecte »). Ou bien ils abandonnent leurs études secondaires pour ensuite emprunter une voie d'accès atypique à l'enseignement supérieur.

En 2016-2017, parmi les collégiens de l'Ontario, 32 % provenaient directement de l'école secondaire, 20 % avaient repoussé le début de leur enseignement et 17 % avaient déjà suivi un EPS sans toutefois obtenir de titre de compétences [Collèges Ontario (2018)]. Dans les universités de l'Ontario, 78,6 % des demandeurs inscrits provenaient directement de l'école secondaire, tandis que 21,4 % n'en provenaient pas [CUO (2018)]¹.

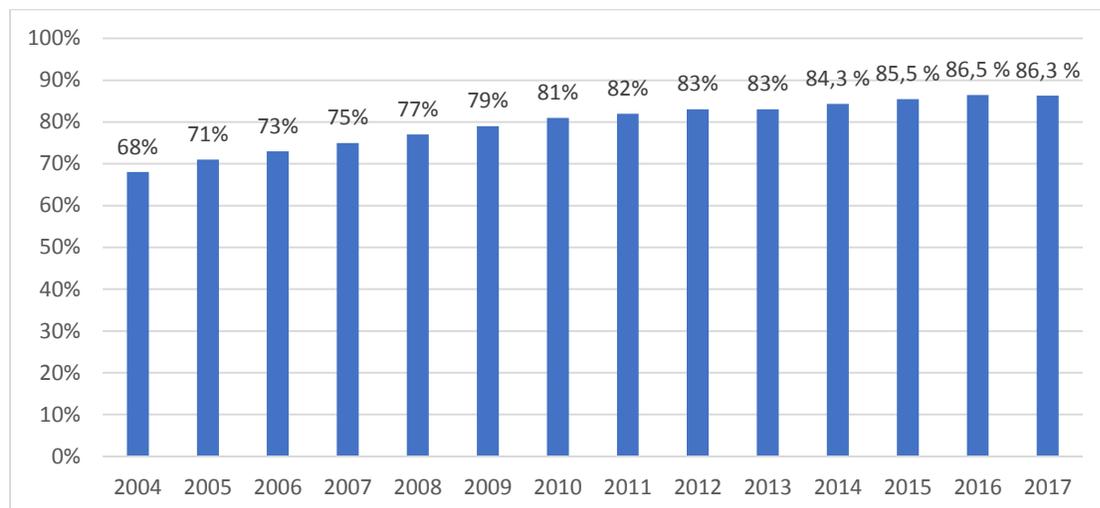
De plus, un petit groupe d'élèves font des études postsecondaires sans obtenir de diplôme d'études secondaires. Ce sont les élèves qui ont recours à des programmes, notamment d'appoint, dans les universités et collèges (par exemple, le Collège Woodsworth affilié à l'Université de Toronto). Ces programmes leur permettent de présenter une demande d'admission à l'EPS s'ils peuvent prouver que des circonstances atténuantes les ont empêchés d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. En 2016-2017, 2 % des élèves admis aux collèges de l'Ontario n'avaient pas de diplôme d'études secondaires.

LE DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES EST UN IMPORTANT POINT DE DÉPART DANS LA VOIE MENANT À L'EPS. C'EST À L'ÉCOLE SECONDAIRE QUE LES JEUNES PRENNENT DES DÉCISIONS IMPORTANTES QUANT À LA PRÉSENTATION D'UNE DEMANDE D'ADMISSION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE.

Quelques élèves passent à l'enseignement postsecondaire sans obtenir leur diplôme d'études secondaires, mais tel n'est pas le cas de la grande majorité. Le diplôme d'études secondaires est un important point de départ dans la voie menant à l'EPS. C'est à l'école secondaire que les jeunes prennent des décisions importantes quant à la présentation d'une demande d'admission aux programmes d'enseignement postsecondaire. Les choix de cours faits en 9^e et 10^e année peuvent influencer sur les décisions prises ultérieurement à l'école secondaire, de même que sur les possibilités au niveau postsecondaire et les choix de carrière.

¹ Parmi les 21,4 % d'étudiants qui n'en provenaient pas directement, il y avait entre autres ceux qui avaient repoussé le commencement de leur EPS, ceux qui avaient déjà fait des études collégiales ou universitaires et ceux qui avaient mené à bien des cours du soir ou par correspondance.

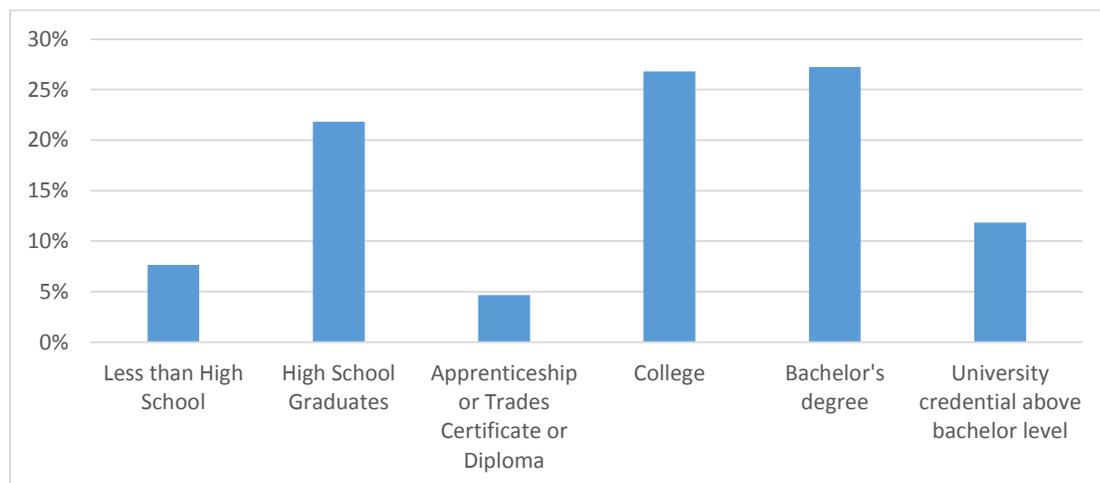
Graphique 1 : Taux de diplomation du secondaire sur cinq ans en Ontario



Source : Ministère de l'Éducation

Au cours des 15 dernières années, les taux de diplomation du secondaire en Ontario ont augmenté pour atteindre des sommets. Le taux de diplomation du secondaire sur cinq ans s'établissait à 86,3 % en 2017, en hausse par rapport à 68 % en 2004. Plus que jamais, les élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires et un titre d'études postsecondaires. Voilà une tendance positive. Toutefois, un pourcentage considérable de jeunes en Ontario ne se consacrent pas à des études postsecondaires. En 2016, chez les 25-34 ans, le pourcentage des élèves dont le niveau de scolarité le plus élevé correspond au diplôme d'études secondaires se situait à 22 %, tandis que le pourcentage de ceux sans diplôme d'études secondaires se fixait à 8 % [Statistique Canada (2017)].

Graphique 2 : Niveau de scolarité des Ontariens, 25-34 ans



Source : Recensement de 2016 [Statistique Canada (2016)]

Tous ne choisiront pas de suivre un enseignement de niveau universitaire ou collégial. Cependant, chez ceux qui font un tel choix en grande majorité, la première étape de ce parcours consiste en l'obtention

du diplôme d'études secondaires. Qui sont ces élèves qui ont peine à obtenir leur diplôme d'études secondaires? Quels sont les obstacles sur lesquels ils se butent?

Il ressort d'un rapport de Statistique Canada à propos des caractéristiques des 25-34 ans au Canada qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires que, chez les Autochtones, 20 % des hommes et 16 % des femmes ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires en 2016 [Uppal (2017)]. Dans le même rapport, il est constaté que 11 % des personnes sans diplôme d'études secondaires ont déclaré avoir au moins un type d'incapacité chronique, comparativement à moins de 4 % des titulaires d'un grade universitaire. L'affection la plus fréquemment déclarée était de nature mentale ou psychologique.

De plus, il y est souligné que les personnes sans diplôme d'études secondaires sont de moins en moins nombreuses au fil du temps, mais qu'elles font face sur le marché du travail à des difficultés considérables et qui s'exacerbent. En 2016, chez les personnes sans diplôme d'études secondaires, le taux d'emploi s'établissait à 67 % chez les jeunes hommes et à 41 % chez les jeunes femmes, ce qui correspond aux taux les plus faibles enregistrés depuis le début des années 1990. Ces personnes ont déclaré un revenu inférieur et avaient également davantage tendance à dépendre des transferts gouvernementaux [Uppal (2017)].

Il ressort de recherches menées par le TDSB (conseil scolaire du district de Toronto), le conseil scolaire le plus important au pays, que la race, le sexe, le niveau de scolarité des parents, la situation socioéconomique et la structure familiale déterminent en forte partie la réussite au secondaire, bien que des données probantes portent à croire que l'incidence d'une partie de ces facteurs ait pu s'affaiblir ces dernières années, peut-être en raison des programmes et politiques instaurés au niveau de la maternelle à la 12^e année, lesquels sont analysés plus loin [Robson, Maier, Anisef et Brown (à venir)].

Le rôle de l'aiguillage

Les écoles secondaires jouent un rôle important de « passerelle » dans la sélection des élèves qui auront accès aux établissements d'enseignement supérieur. Une façon d'y parvenir consiste à aiguiller les élèves vers des cheminements axés sur la théorie ou la pratique [Robson et al. (à venir)].

L'aiguillage s'entend de la pratique consistant à différencier les élèves par leur insertion dans des groupes d'enseignement axés sur la capacité perçue. Jusqu'à la fin de la 8^e année, tous les élèves suivent les mêmes cours. En 9^e et en 10^e année, ils doivent choisir entre trois cheminements principaux : des cours théoriques, pratiques et ouverts. Selon le ministère de l'Éducation, les cours théoriques « permettent aux élèves de perfectionner leurs connaissances et compétences par l'étude de problèmes théoriques et abstraits », les cours pratiques « sont axés sur les concepts essentiels d'une matière et permettent aux élèves de perfectionner leurs connaissances et compétences par des mises en application pratiques et des exemples concrets », pendant que les cours ouverts « sont conçus pour élargir les connaissances et les compétences des élèves dans des matières en phase avec leurs intérêts » mais « ne sont pas conçus en fonction des exigences propres aux milieux universitaire, collégial ou de travail ». Les élèves peuvent choisir un amalgame de cours théoriques, pratiques et ouverts. Les écoles doivent offrir des cours théoriques et pratiques en anglais, en mathématiques, en sciences, en histoire, en géographie et en français langue seconde [ministère de l'Éducation (2016a), p. 71].

En 11^e et en 12^e année, les élèves choisissent entre cinq types de cours : précollégial; préuniversitaire; préuniversitaire-précollégial; préemploi; et ouvert. Les cours théoriques choisis en 9^e et en 10^e année sont préalables aux cours de 11^e et de 12^e année menant à l'université ou au collège, tandis que les cours pratiques sont préalables aux cours menant au collège ou au milieu de travail.

Les choix de cours effectués en 9^e année influent sur les choix des cours des années subséquentes du secondaire et les voies d'accès à l'enseignement postsecondaire. Les élèves ont le droit de changer d'idée au sujet du cheminement scolaire qu'ils ont choisi, et les écoles doivent prendre des dispositions à cette fin. Toutefois, dans le cas des mathématiques, le seul préalable au cours de mathématiques du cheminement théorique de la 10^e année est le cours de mathématiques du cheminement théorique de la 9^e année. La seule façon pour un élève d'effectuer une transition allant du cours de mathématiques du cheminement pratique de la 9^e année vers le cours de mathématiques du cheminement théorique de la 10^e année consiste à suivre un cours de réorientation désigné ou un cours du cheminement théorique de la 9^e année [ministère de l'Éducation (2016a)]. Selon une recherche menée par le groupe de revendication People for Education, les directeurs d'école secondaire questionnés au sujet de la fréquence à laquelle les élèves passent du volet pratique au volet théorique ont répondu à 47 % « jamais » ou « pas très souvent » [People for Education (2019), p. 11].

Les études de recherche montrent une constante : les élèves racialisés, tout particulièrement ceux de race noire et de sexe masculin, de même que les élèves issus de familles à faible revenu ont davantage tendance à s'orienter vers le cheminement pratique, tandis que ceux issus de familles aisées sont plus susceptibles de suivre le cheminement théorique [Robson et al. (à venir)].

Le TDSB a fait valoir que le régime de cours théoriques et pratiques qui a actuellement cours en Ontario instaure concrètement des attentes moindres quant à certains élèves, tout particulièrement les élèves défavorisés. Étant donné que les cours théoriques menant à l'université ou au collège et suivis en 9^e et en 10^e année sont préalables aux cours théoriques suivis en 11^e et en 12^e année, les choix de cours faits dès la 8^e année peuvent restreindre l'accès des élèves à l'enseignement postsecondaire et leurs choix de carrière plus tard dans la vie [TDSB (2017)].

Il ressort de la recherche du TDSB que les élèves des cours du cheminement pratique ont moins tendance à obtenir leur diplôme d'études secondaires que ceux des cours du cheminement théorique [Brown et Tam (2017a)]. Les élèves inscrits à des cours théoriques ont plus de chances d'être admis à des programmes d'enseignement postsecondaire que ceux inscrits à des cours pratiques. Bien que les cours pratiques soient censés mener aux études collégiales ou universitaires, seuls 37 % des élèves du TDSB inscrits aux cours pratiques ont été admis au collège [Brown et Tam (2017b)].

De même, les données du TDSB révèlent des disparités qui perdurent dans les taux de diplomation entre les élèves du volet théorique et ceux du volet pratique. Parmi les élèves admis en 9^e année en 2006, 88 % de ceux inscrits à des programmes scolaires ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en 2011 contre 59 % chez ceux inscrits à des cours pratiques; chez les élèves admis en 9^e année en 2011, 93 % de ceux inscrits au volet théorique ont obtenu leur diplôme dans les délais prévus comparativement à 69 % des élèves du volet pratique [Robson et al. (à venir)].

De plus, les élèves des cours du cheminement pratique ont obtenu des résultats inférieurs aux évaluations provinciales. Les données publiées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), un organisme gouvernemental, révèlent qu'au cours de l'année scolaire 2017-2018, 45 % des élèves inscrits au cours de mathématiques du volet pratique en 9^e année ont obtenu une note égale ou supérieure à la norme provinciale, contre 84 % des élèves inscrits au cours théorique [OQRE (2018)]. Le quart des élèves de 9^e année inscrits en mathématiques ou en anglais dans le volet pratique n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires en cinq ans, comparativement à 5 % des élèves inscrits aux cours du volet théorique [ministère de l'Éducation (2017)]. De même, 90 % des élèves inscrits aux cours théoriques ont réussi le Test provincial de compétences linguistiques de 10^e année, un préalable à l'obtention du diplôme d'études secondaires, contre 39 % des élèves inscrits aux cours du volet pratique [OQRE (2018)].

L'Organisation de coopération et de développement économiques a déconseillé l'aiguillage aux pays, compte tenu des données probantes selon lesquelles cette pratique nuit aux élèves issus de milieux déjà défavorisés. « La sélection précoce des élèves nuit à ceux assignés à des cheminements inférieurs et exacerbe les inégalités, sans augmenter le rendement moyen » [d'après OCDE (2012), p. 56].

**« LA SÉLECTION PRÉCOCE DES ÉLÈVES NUIT À CEUX ASSIGNÉS À DES
CHEMINEMENTS INFÉRIEURS ET EXACERBE LES INÉGALITÉS, SANS
AUGMENTER LE RENDEMENT MOYEN ».**
— ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

Au Canada, l'Ontario est la seule province qui différencie les élèves en fonction de volets théoriques et pratiques dès la 9^e année. La plupart des autres provinces le font en 10^e année [Ministère de l'Éducation (2017)]. Selon l'organisme People for Education, qui cite les résultats de l'OQRE, la participation aux cours pratiques affaiblit les réalisations. « Les élèves ayant un profil scolaire comparable (c.-à-d. des résultats semblables, voire de piètres résultats aux tests de 6^e année) ont beaucoup plus de chances de s'améliorer dans les cours théoriques que dans les cours pratiques » [d'après People for Education (2019), p. 9]. Il est également recommandé dans le rapport de donner aux élèves et aux parents suffisamment d'information sur les choix de cours, y compris des données sur les résultats scolaires, les taux de diplomation et l'accès à l'enseignement postsecondaire. De plus, il y est recommandé d'abolir les cours pratiques donnés en 9^e année [People for Education (2019)].

En 2018, le TDSB s'est engagé à ce qu'une majorité d'élèves de 9^e et de 10^e année participent à des cours de niveau théorique d'ici trois ans. Il a affirmé que la structure actuelle a occasionné des résultats inéquitables et qu'elle risque de restreindre les voies d'accès à l'enseignement postsecondaire [TDSB (2018)].

Cet engagement fait suite à plusieurs projets pilotes de « désaiguillage » réussis dans les écoles secondaires de Toronto. L'institut collégial Institute C.W. Jefferys a aboli les cours pratiques offerts en géographie, en anglais, en sciences et en français en 9^e année, ainsi qu'en histoire, en anglais et en

sciences en 10^e année [Gordon (2017)]. La direction de l'école a relaté que le rendement moyen des élèves a augmenté à la suite du projet pilote et que les élèves qui, du reste, auraient opté pour des cours pratiques ont obtenu dans les cours théoriques des résultats supérieurs à ce que semblent indiquer les données antérieures relativement aux cours pratiques. Les taux de réussite dans les cours théoriques de 9^e année se situaient entre 93,3 % et 100 %. La direction a reconnu que le projet pilote n'aurait peut-être pas été réussi sans les ressources supplémentaires que sont les tuteurs universitaires, les séances de perfectionnement professionnel destinées aux enseignants et le soutien pédagogique supplémentaire à l'intention des élèves [Gala et Rajeswaran (2016)].

Les structures de la maternelle à la 12^e année pour appuyer l'accès à l'EPS

En 2003, le gouvernement dirigé alors par le premier ministre Dalton McGuinty s'est engagé à augmenter le taux de diplomation du secondaire en Ontario. Pour atteindre cet objectif, le gouvernement McGuinty a mis en œuvre dès le début de 2004 une stratégie générale d'amélioration de la réussite des élèves, laquelle prévoyait entre autres la nomination d'un leader pour la réussite des élèves à chaque conseil scolaire, un programme de récupération de crédits pour aider les élèves à obtenir les crédits manquants ainsi que d'autres programmes décrits ci-dessous. Les initiatives fondamentales, mises en œuvre entre 2005 et 2008, visaient à réduire les disparités dans le rendement, à soutenir les élèves à risque et à offrir diverses possibilités et voies d'accès en matière d'apprentissage [Groupe Directions : Recherche et analyse des politiques (2014)]. De plus, le gouvernement a rehaussé en 2006 l'âge relatif à l'obligation de fréquentation scolaire, lequel est passé de 16 ans à 18 ans.

Nous examinons ci-dessous trois types de programmes et de politiques de la maternelle à la 12^e année dont l'objet consiste à soutenir les élèves qui sont de coutume mal servis dans l'accès à l'EPS : les Programmes axés sur la réussite des élèves dans les écoles secondaires de l'Ontario; le Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario et les programmes connexes d'incitation à l'épargne; de même que certains programmes d'intervention précoce.

Programmes axés sur la réussite des élèves

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mis en place plusieurs initiatives visant la réussite des élèves afin d'aider les élèves à risque et il octroie des fonds ciblés aux 72 conseils scolaires publics de la province en vue de l'instauration des programmes en question. Au cours de l'année scolaire 2018-2019, le Ministère a prévu un montant de 742,9 M\$ au budget par le truchement de la Subvention pour programmes d'aide à l'apprentissage afin de soutenir les élèves à risque. De ce montant, une somme de 362,9 M\$ a été consentie aux conseils scolaires en fonction de mesures démographiques et économiques, comme le revenu des ménages et les ménages où les parents sont peu scolarisés. Les conseils scolaires peuvent se servir des fonds obtenus pour financer des mesures de soutien comme des programmes de déjeuners et des clubs de devoirs.

Une autre somme de 134,1 M\$ a été consentie à d'autres initiatives, dont les Programmes axés sur la réussite des élèves [Ministère de l'Éducation (2018a)]. Les trois principaux programmes qui composent la Stratégie visant la réussite des élèves sont le programme de Majeure Haute Spécialisation (MHS), le Programme à double reconnaissance de crédit et l'Éducation coopérative. Ensemble, ils sont conçus pour permettre aux élèves d'adapter l'expérience vécue au niveau secondaire et favoriser une participation accrue.

L'objet du programme de Majeure Haute Spécialisation (MHS), lancé en 2006, consiste à permettre aux élèves de concentrer leur apprentissage sur un secteur économique particulier, conformément aux exigences du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Il est également conçu pour aider les élèves à faire la transition vers l'enseignement collégial ou universitaire, la formation en apprentissage ou le milieu de travail. Selon le ministère de l'Éducation, « Une majeure permet aux élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences liées à un secteur d'activité de leur choix dans des contextes professionnels authentiques, ce qui favorise l'apprentissage et l'exploration de carrière et aide les élèves à se concentrer sur l'obtention de leur diplôme et à poursuivre leurs objectifs pour le postsecondaire » [Ministère de l'Éducation (2016b), p. ii]. Bien que tous les conseils scolaires soient censés offrir le programme de MHS, une analyse des écoles dans le site Web du Ministère indique qu'en réalité, seules certaines écoles secondaires de chaque conseil scolaire l'offrent. En 2010-2011, dernière année pour laquelle des chiffres peuvent être obtenus, 28 000 élèves étaient inscrits au programme de MHS. Toujours en 2010-2011, 390 183 élèves y étaient inscrits en 11^e et en 12^e année, les années durant lesquelles les élèves peuvent suivre le programme [Ministère de l'Éducation (s.d.)]

Le Programme à double reconnaissance de crédit permet aux élèves du secondaire de suivre des cours de niveau collégial ou d'apprentissage qui sont comptabilisés en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et d'un diplôme d'études collégiales ou d'un certificat d'apprentissage. Les élèves peuvent obtenir au niveau collégial jusqu'à quatre crédits à double reconnaissance, lesquels sont comptabilisés en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires. Selon un document du ministère de l'Éducation, l'objet du Programme consiste à soutenir les élèves qui ont le plus de difficultés à mener à bien leurs études secondaires puis à accéder à l'enseignement collégial. « Les programmes à double reconnaissance de crédit ont pour but d'aider les élèves des écoles secondaires à obtenir leur DESO et à réussir leur transition vers des programmes collégiaux et des programmes d'apprentissage. Ils visent essentiellement les élèves qui éprouvent beaucoup de difficultés à répondre aux exigences menant à l'obtention du diplôme, mais qui ont le potentiel pour réussir. Il s'agit des élèves démotivés et sous-performants qui ont la capacité de réussir, mais qui risquent de ne pas obtenir leur diplôme et de ceux qui ont abandonné leurs études avant d'obtenir leur DESO » [Ministère de l'Éducation (2013), p. 5]. En 2015-2016, 20 264 élèves étaient inscrits au Programme à double reconnaissance de crédit, sur un total possible de 346 854 élèves en 11^e et en 12^e année [Ministère de l'Éducation (s.d.)].

Certaines données probantes semblent indiquer que les élèves qui prennent part au Programme à double reconnaissance de crédit sont d'avis que celui-ci favorise leur réussite quant à leur transition vers l'enseignement collégial et à leurs bons résultats dans celui-ci, et que ce programme en tant que tel est bien soutenu [George Brown College (2014)]. Toutefois, les données probantes selon lesquelles ce programme est efficace dans la création de possibilités élargies à l'intention des élèves qui ont

concrètement peine à mener à bien leurs études secondaires puis à prendre part à l'EPS sont restreintes [Ungerleider (2008); Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario (2011)]. Autrement dit, on ne saurait déterminer avec certitude si ce programme sert à soutenir les élèves qui ont peine à mener à bien leurs études secondaires ou ceux qui sont déjà en voie de s'investir dans un programme d'études collégiales ou d'apprentissage.

L'Éducation coopérative permet aux élèves d'obtenir jusqu'à deux crédits d'éducation coopérative, lesquels sont comptabilisés en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'objectif politique de l'Éducation coopérative consiste à fournir : « [...] aux élèves des écoles secondaires un large éventail d'occasions d'apprentissage structurées et connectées aux communautés à l'extérieur de l'école. Tous les élèves peuvent participer à l'éducation coopérative qui est conçue pour reconnaître la diversité de la population étudiante de l'Ontario et pour y être sensible » [Ministère de l'Éducation (2018b), p. 10]. Cet objectif ne semble pas viser tout particulièrement les élèves défavorisés, et l'attention est prêtée à la création de voies d'accès exceptionnelles qui répondent aux besoins de tous les élèves et à l'instauration d'un milieu favorable à la santé mentale et au bien-être [Ministère de l'Éducation (2018b)]. Il n'existe pas de données publiques sur les inscriptions des élèves aux programmes de l'éducation coopérative.

Outre ces trois programmes, les écoles secondaires disposent d'une équipe responsable de la réussite scolaire, dans laquelle se trouvent le directeur, un enseignant pour la réussite des élèves, un conseiller en orientation et un enseignant de l'enfance en difficulté qui travaillent à la prestation d'un soutien aux élèves en difficulté, dans le besoin ou qui nécessitent une attention supplémentaire.

En 2008, le Conseil canadien sur l'apprentissage a réalisé, sous la direction de Charles Ungerleider, une évaluation externe de la Stratégie visant la réussite des élèves, à la demande du gouvernement provincial. Il ressort de cette évaluation que la Stratégie était dans l'ensemble perçue favorablement par les élèves, les administrateurs et les enseignants, et qu'elle semblait améliorer le milieu d'apprentissage des élèves. Dans l'évaluation, on a également constaté depuis la mise en place de la Stratégie une baisse des taux généraux de décrochage, une hausse des taux globaux de diplomation et un accroissement du nombre d'élèves qui satisfont aux exigences d'accumulation de crédits [Ungerleider (2008)]. Toutefois, l'évaluation n'a pu déterminer si la Stratégie était directement responsable de tels changements ou si elle appuyait les élèves qui nécessitaient le plus un soutien. L'évaluation s'est penchée sur la question de l'utilisation des données pour canaliser les ressources vers les élèves et les écoles qui en avaient le plus besoin : elle a permis de constater que telle était l'intention, mais que les enseignants et les administrateurs avaient peine à trouver le moyen le plus efficace pour la concrétiser.

Enfin, le Ministère verse un montant supplémentaire de 3 G\$/année relativement aux services et programmes destinés à l'enfance en difficulté pour les élèves ayant des besoins particuliers [Ministère de l'Éducation (2018a)].² Au cours de l'année scolaire 2014-2015, un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) a déterminé officiellement qu'environ 178 000 élèves avaient des besoins particuliers; pareil constat n'a pas été établi pour 162 000 autres élèves, mais ces derniers ont

² Les anomalies en fonction desquelles l'élève a accès à l'éducation de l'enfance en difficulté sont les troubles d'apprentissage, les déficiences intellectuelles légères, les troubles du comportement, les troubles du développement, les anomalies multiples, l'autisme, l'incapacité physique, la surdité et la malentendance, la cécité et la malvoyance, les troubles de la parole, les troubles du langage et la douance.

néanmoins bénéficié de programmes et services destinés à l'enfance en difficulté. Le CIPR procède habituellement ainsi après avoir mené une évaluation pédagogique individuelle. Compte tenu des résultats de l'évaluation, le Comité décide s'il faut placer l'élève en question dans une classe pour élèves en difficulté ou dans une classe ordinaire avec mesures de soutien. Les écoles sont tenues d'élaborer pour chaque élève en cause un Plan d'enseignement individualisé (PEI), lequel précise par écrit les mesures de soutien dont l'élève bénéficiera. Les mesures de soutien peuvent consister en des accommodements en matière d'apprentissage, comme le recours aux technologies d'assistance ou le temps supplémentaire accordé pour passer les tests, et en des accommodements par rapport au cursus.

Les recherches menées par le TDSB montrent que les élèves de race noire étaient surreprésentés dans les programmes d'éducation à l'enfance en difficulté, tandis que ceux de race blanche avaient davantage tendance à se trouver dans des programmes destinés aux élèves doués [Brown et Parekh (2010)]. Entre-temps, un groupe de travail mis sur pied par le TDSB a appris des participants que les services actuels ne répondaient pas convenablement aux besoins des élèves [TDSB (2017)].

Une étude distincte fondée également sur les données du TDSB révèle que les taux de diplomation des écoles ont augmenté ces dernières années, tant chez les élèves ayant des besoins d'apprentissage particulier que les autres, mais que les disparités entre ces deux groupes sur le plan de la diplomation se sont accentuées considérablement. En effet, pendant que la probabilité prédite d'obtenir le diplôme d'études secondaires augmentait légèrement chez les élèves ayant des besoins d'apprentissage particulier, elle grimpait en flèche chez les autres élèves [Robson et al. (à venir)].

Aide financière aux études

Les gouvernements favorisent également l'accès à l'enseignement supérieur au moyen de programmes d'aide financière aux études conçus pour aider les élèves à s'acquitter du coût de leurs études. En Ontario, les élèves peuvent obtenir une aide financière essentiellement au moyen de deux programmes établis depuis longtemps, à savoir le Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO), de compétence provinciale, et le Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE), de compétence fédérale. Ces programmes, qui offrent aux élèves des bourses et des prêts subventionnés en fonction de leurs besoins financiers, ont fait l'objet de révisions considérables au cours des 20 dernières années. Ensemble, les deux ordres de gouvernement consacrent environ 5 G\$/année aux prêts et bourses à l'intention des élèves qui y ont droit [EDSC (2018a); Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario (2018)].³

Nous ne saurions déterminer avec certitude combien les deux programmes sont efficaces parce que nous ne sommes pas en mesure de connaître les taux de participation des jeunes à faible revenu si ces programmes n'existaient pas. Toutefois, nous pouvons formuler certaines observations à partir des données courantes. Dans un rapport à venir de la Société de recherche sociale appliquée (SRSA), les auteurs soutiennent qu'il y a eu un élargissement de l'accès à l'EPS chez les jeunes à faible revenu de la province, lequel va de pair avec l'instauration en 2012 de la bourse dans le cadre du Programme de

³ Ce montant varie chaque année en fonction du nombre d'élèves admissibles à l'aide financière et des changements apportés aux programmes.

réduction de 30 % des frais de scolarité en Ontario. Cette bourse avait été conçue afin que les élèves issus de familles à faible revenu aient accès à l'enseignement supérieur, moyennant un coût abordable. Elle permettait de verser jusqu'à 1 900 \$/année aux élèves de familles dont le revenu combiné était égal ou inférieur à 160 000 \$. Au cours des années suivantes, sa valeur avait été bonifiée pour compenser l'inflation, mais elle a depuis été abolie. La SRSA a constaté que, de 1995 à 2015, l'Ontario a été la seule province où il y a eu élargissement de l'accès aux établissements d'enseignement postsecondaire chez les élèves issus de familles à faible revenu. Durant cette période, le taux rajusté de fréquentation des établissements d'enseignement postsecondaire chez ces élèves a augmenté pour passer de 46,2 % à 51 % [Ford, Hui et Nguyen (à venir)].

Dans un rapport publié en 2017 par Statistique Canada, Marc Frenette s'est penché sur les mêmes tendances en matière de participation, mais il s'est servi du crédit d'impôt pour frais de scolarité comme indicateur de la participation et il n'a examiné que les universités. Or, celles-ci montrent habituellement un taux de participation des élèves à faible revenu nettement inférieur à celui des collèges. Frenette a constaté que le recours au crédit d'impôt pour frais de scolarité – et, de ce fait, la participation – avait augmenté chez les élèves à faible revenu en Ontario d'une façon qui n'était pas constatée au sein des autres provinces [Frenette (2017)]. Dans une deuxième étude plus récente à propos des élèves à faible revenu, laquelle s'est alors appuyée sur la Plateforme longitudinale entre l'éducation et le marché du travail, Frenette a constaté que l'accès des élèves à faible revenu à l'enseignement postsecondaire demeure difficile mais que les disparités s'atténuent. Toutes proportions gardées, les élèves à faible revenu sont plus nombreux qu'auparavant à fréquenter des établissements d'enseignement postsecondaire [Frenette (2019)].

Frenette ne spéculé pas sur la raison de cet accroissement, comme la SRSA le fait dans son rapport. Toutefois, on convient dans les études que la tendance n'est perceptible qu'en Ontario sans l'être dans les autres provinces. Voilà qui donne à penser que le régime ontarien d'aide financière aux études ou les politiques s'y rapportant ont possiblement mené ou contribué à cet accroissement depuis deux décennies.

Ce qui est difficile, c'est d'isoler LA politique ou LE programme qui est peut-être l'élément moteur de l'élargissement de la participation chez les élèves à faible revenu. Il est donc éprouvant d'établir ce qui fonctionne et ce qui comporte un effet moindre.

Outre l'aide financière, la province et le gouvernement fédéral offrent une aide au remboursement aux élèves emprunteurs qui peinent à rembourser leurs prêts. Le Programme d'aide au remboursement offre une exemption du paiement d'intérêts et une réduction de la dette pour aider les emprunteurs admissibles à rembourser leurs prêts d'études sur 15 ans. Les élèves doivent présenter une demande pour avoir droit à ce programme. En 2016-2017, année la plus récente pour laquelle des données sont accessibles, 188 157 emprunteurs du RAFEO ont eu recours à une partie du Programme d'aide au remboursement pour les aider à rembourser leurs prêts, une fois leurs études terminées [EDSC (2018a)].

Le gouvernement fédéral propose également aux parents des incitatifs à épargner en vue des études supérieures de leurs enfants. Le Régime enregistré d'épargne-études (REEE) est la pierre angulaire de ces programmes. Instauré en 1972, le REEE permet aux parents de se constituer une épargne dans un

compte libre d'impôt, laquelle peut servir à payer les frais des études collégiales, des études universitaires ou des programmes d'apprentissage. Depuis ce temps, le gouvernement a apporté plusieurs améliorations. La Subvention canadienne pour l'épargne-études consiste en une cotisation de contrepartie versée au REEE par le gouvernement fédéral. Il offre une subvention de 20 % sur la première tranche de 2 500 \$ de cotisations annuelles, quel que soit le revenu familial, à laquelle s'ajoute une subvention supplémentaire de 10 % à 20 % pour les enfants issus de familles à revenu faible ou moyen, jusqu'à concurrence à vie de 7 200 \$/enfant. De plus, le Bon d'études canadien (BEC) procure aux familles à faible revenu un montant supplémentaire de 2 000 \$. Pour recevoir le BEC, les parents doivent ouvrir un compte REEE mais ils ne sont pas tenus d'y verser des cotisations.

Selon les recherches, un pourcentage démesuré de familles riches ont recours au REEE. En 2014, 68 % des parents dont le revenu annuel se chiffre à 120 000 \$ avaient un compte REEE comparativement à 37 % des familles ayant un revenu annuel inférieur à 32 000 \$. De plus, de nombreux parents admissibles en principe au BEC ne le reçoivent pas, faute d'avoir ouvert un compte REEE [Parkin (2016)]. Le recours au BEC a augmenté ces dernières années, pour passer de 0,2 % en 2005 à presque 35 % en 2016. Néanmoins, le gouvernement fédéral estime que les deux tiers des enfants admissibles, ou 1,8 million d'enfants canadiens, n'en bénéficient pas [EDSC (2018b)]. Dans le budget fédéral de 2018, Ottawa a affecté 12,5 M\$ sur six ans au financement de programmes pilotes visant à mieux faire connaître le BEC.

Plusieurs experts en politiques publiques ont exhorté le gouvernement fédéral à assouplir le Programme et à automatiser l'inscription au BEC dès la naissance plutôt que de contraindre les parents à ouvrir un compte [Parkin (2016); Corak (2018)]. Les auteurs Berger et Baldwin ont fait valoir qu'« il serait préférable que [le Bon d'études canadien], un programme à inscription volontaire, soit transformé en un programme à inscription automatique pour les familles à faible revenu, à l'exemple du [Supplément de la prestation nationale pour enfants] [...] Un BEC à inscription automatique pourrait alors être considéré comme un compte virtuel d'épanouissement personnel où la cotisation gouvernementale s'accumule et est maintenue pour les enfants jusqu'à ce qu'ils suivent un enseignement postsecondaire » [d'après Berger et Baldwin (2009), p. 172].

La chercheuse Trina Shanks a formulé une argumentation semblable sur le mode d'utilisation des mécanismes d'épargne aux États-Unis et le fait que ce sont les familles à revenu moyen ou élevé qui y ont le plus recours. Elle affirme que « l'expérience jusqu'à maintenant donne lieu à plusieurs leçons clés », notamment que « si la priorité consiste à s'adresser à tous les enfants, sans que [les comptes d'épanouissement pour enfants] n'occasionnent d'autres disparités entre les générations, la nécessité de l'inscription automatique et des dépôts semble claire, tout particulièrement afin que les populations les plus vulnérables y participent » [d'après Shanks (2014), p. 15].

La même argumentation peut être formulée en faveur de la réduction de la dette et du remboursement des prêts d'études. Selon des données probantes en provenance d'administrations autres, les programmes qui profitent automatiquement aux élèves à faible revenu peuvent influencer sur leur participation à l'EPS ou celle des élèves de première génération. À titre d'exemple, en Australie, le régime de remboursement de la dette, appelé Higher Education Contribution System and Higher

Education Loan Program (HECS-HELP), fonctionne par le remboursement automatique de la dette d'études au moyen d'un régime fiscal axé sur la capacité de payer du diplômé. Le régime HECS-HELP en Australie peut se révéler plutôt complexe et comporte certaines restrictions importantes, mais l'élément à retenir ici, c'est que les élèves peuvent choisir de rembourser le coût de l'EPS reçu après avoir obtenu leur diplôme plutôt qu'avant par le jumelage de leurs versements avec leur revenu imposable post-diplomation. Dans ce régime à inscription automatique, le montant à rembourser dépend du montant gagné [voir Houssard, Sastro et Hardy (2010); The Higher Education Support Act (2003); Chapman (2005)].

En ce qui nous concerne, la question suivante se pose : ce régime influe-t-il sur les taux de participation des élèves issus de groupes sous-représentés, tout particulièrement ceux à faible revenu? Dans une série d'études commandées par le gouvernement de l'Australie, on en a conclu que le régime HECS-HELP n'a pas dissuadé les élèves à faible revenu de suivre un EPS, ce qui s'est révélé préoccupant parce que le fardeau financier passait de l'État aux élèves [consulter Smith, Ramm et Arnold (1997); Andrews (1998). Consulter aussi Chapman et Nicholls (2013)]. Au fil du temps, il y a eu une augmentation générale de participation à l'EPS. Toutefois, dans la plupart des études à propos de l'effet du régime HECS-HELP sur les élèves à faible revenu, il n'y avait pas de réponses directes à la question, à savoir si ce régime avait contribué à une hausse générale de la participation chez les élèves à faible revenu [consulter Andrews (1999); Houssard et al. (2010); Chapman et Ryan (2002)].

Quoi qu'il en soit, nous sommes conscients du fait que les processus de demande et le manque de renseignements ayant trait aux programmes d'intervention précoce, dont les mécanismes d'épargne, risquent d'avoir un effet dissuasif sur les élèves qui en bénéficieraient le plus. Nous pouvons extrapoler en affirmant que cette réalité peut s'appliquer aussi aux programmes ciblés de réduction de la dette à l'intention des élèves à faible revenu. Étant donné qu'il y a déjà en Ontario un programme d'aide au remboursement relativement généreux mais sous-utilisé, automatiser le fonctionnement du régime plutôt que de le fonder sur la présentation de demandes en accroîtrait la simplicité et la convivialité et favoriserait la participation des élèves qui peuvent éprouver de la répugnance face à l'endettement ou s'inquiéter de leur capacité à rembourser leurs prêts après la diplomation.

Programmes d'intervention précoce

Les programmes d'intervention précoce constituent un autre moyen par lequel répondre aux besoins des jeunes issus de groupes habituellement sous-représentés. Ces programmes partent du principe qu'il faut se pencher dès le début du parcours scolaire sur l'accès à l'enseignement postsecondaire de même que l'obtention du diplôme d'études secondaires, et que ceux-ci nécessitent un ensemble complet de

mesures de soutien. Les programmes d'intervention précoce jouent un rôle d'une importance croissante dans l'accès au monde de l'enseignement postsecondaire.

Les programmes d'intervention précoce ont pour objet d'aider les jeunes défavorisés à obtenir les ressources, le soutien et les renseignements nécessaires pour obtenir leur diplôme d'études secondaires et suivre un enseignement postsecondaire. Habituellement, ces programmes s'amorcent à l'école intermédiaire ou au début du secondaire et comportent une gamme d'éléments, dont le mentorat, le tutorat, le counseling, les cours d'enrichissement, la participation des parents et les bourses d'études [Cunningham, Redmond et Merisotis (2003); Gandara et Bial (1999); Perna (2006)].

Ces programmes varient beaucoup. S'ils existent depuis longtemps aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, ils sont moins répandus au Canada. Passeport pour ma réussite, l'un des programmes canadiens parmi les plus anciens et réputés, a inauguré son premier site au centre-ville de Toronto en 2001. Ce programme compte actuellement 20 sites au Canada, dont huit en Ontario. D'autres programmes, dont Success Beyond Limits dans le secteur Jane-Finch de Toronto, JumpStart à Kitchener Waterloo, NYE WEH et Abacus/Grad Track à Hamilton, ont contribué à la popularité croissante des programmes communautaires d'intervention précoce conçus pour les jeunes défavorisés et à risque (consulter l'Annexe pour obtenir une liste plus complète des programmes d'intervention précoce en Ontario).

Les évaluations des programmes d'intervention précoce, tout particulièrement celles menées aux États-Unis, révèlent globalement des retombées favorables à l'obtention du diplôme d'études secondaires et à la participation à l'EPS.⁴

Passeport pour ma réussite Canada

Passeport pour ma réussite compte parmi les programmes les mieux établis et les plus réputés au Canada en ce qui touche le soutien aux élèves. Géré par un organisme de bienfaisance, ce programme apporte des services de soutien aux élèves au sein des populations à faible revenu partout au Canada. Il a été lancé en 2001 dans le quartier Regent Park à Toronto, où le taux de décrochage à l'époque était supérieur à 50 %. Depuis, sa prestation s'est élargie à 20 lieux dans huit provinces et plus de 5 000 élèves [Passeport pour ma réussite (s.d.)].

Tous les élèves de la zone d'implantation où il est offert y ont accès. Il propose aux élèves du tutorat après les heures de classe, du mentorat, du personnel de soutien entre élèves et parents ainsi que des incitatifs financiers comme des jetons gratuits de transport en commun. Il ressort d'une étude menée en 2014 sur ce programme que la participation à celui-ci a fait grimper le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au site de Regent Park, passé de 38 % à 53 %, et le taux d'inscription aux établissements d'enseignement postsecondaire, passé de 43 % à 59 % [Oreopoulos et al. (2014)]. D'après les estimations, le coût de prestation du programme se chiffrait à 14 000 \$/élève. Ce sont les gouvernements fédéral et provincial et des donateurs privés qui en assurent le financement.

⁴ Pour obtenir la description de ces programmes et des difficultés à surmonter, consulter Gaye et Fowler (2011); Cave et Quint (1990); Le, Mariano et Faxon-Mills (2013); Avery (2013); Edmunds, Bernstein, Unlu et Glennie (2012); St. John, Musoba, Simmons, Chung, Schmit et Peng (2004); Kahne et Bailey (1999); Oreopoulos, Brown et Lavecchia (2014); Coleman, Palmiter, Turner et Vile (2012); Johnson (1999).

Au Canada, il ressort de l'évaluation du site Passeport pour ma réussite de Regent Park des retombées très favorables à l'obtention du diplôme d'études secondaires et à la participation à l'EPS [Oreopoulos, Brown et Lavecchia (2014)]; au site d'Ottawa, on a mesuré des retombées favorables à la participation des élèves à leur parcours scolaire [Hart et Thibeault (2019)].

Maintenant, s'il est attesté que la prestation d'un ensemble complet de mesures de soutien aux élèves désintéressés ou ayant un retard de développement peut comporter des retombées sur la réussite scolaire des jeunes à risque et défavorisés, les programmes d'intervention précoce qui proposent de telles mesures de soutien nécessitent des ressources considérables et seul un nombre restreint d'élèves peuvent en bénéficier.

Selon Statistique Canada, en 2011, 478 quartiers au Canada étaient considérés comme à faible revenu [Statistique Canada (2016)]. Ces données ne sont pas ventilées par province, mais puisque 40 % de la population canadienne habite l'Ontario, nous pouvons en déduire qu'il s'y trouve environ 150 à 200 quartiers à faible revenu. À titre comparatif, il y a huit sites Passeport pour ma réussite en Ontario. Même si nous tirons des déductions prudentes, le nombre d'élèves en Ontario qui bénéficient des programmes d'intervention précoce, notamment Passeport pour ma réussite, est restreint par rapport aux besoins. Les programmes d'intervention précoce, bien qu'ils puissent se révéler utiles, sont coûteux et nécessitent des ressources considérables, de sorte que seul un nombre restreint d'élèves peuvent en bénéficier.

Le programme Un avenir à découvrir, une étude de recherche à long terme menée par la Société de recherche sociale appliquée, promettait aux élèves du secondaire issus de familles à faible revenu du Nouveau-Brunswick des subventions pouvant atteindre 8 000 \$ pour couvrir le coût de leurs études postsecondaires ainsi que des ateliers de planification de carrière et d'information sur les études

Programmes College Promise aux États-Unis

L'initiative College Promise, menée à l'échelle des États-Unis, comporte une promesse financière faite aux participants, laquelle peut englober la gratuité de l'enseignement postsecondaire, jusqu'à un maximum de quatre ans. Il existe 200 programmes College Promise dans plus de 40 États américains; certains sont gérés par des groupes communautaires et d'autres, par l'État. Les exigences des programmes et les critères d'admissibilité à ceux-ci varient : l'accès à certains programmes est réservé aux élèves qui éprouvent des difficultés financières. Dans certains programmes, on prévoit du mentorat, des exigences de travail communautaire et un soutien pédagogique. En 2015, on a lancé une campagne nationale afin d'étendre cette initiative.

En Indiana, le programme offert – appelé officiellement 21st Century Scholars Program – propose aux élèves admissibles en fonction de leur revenu la gratuité de l'enseignement postsecondaire de premier cycle, jusqu'à un maximum de quatre ans, dans une université ou un collège du secteur public de l'État qui prend part au programme. Les élèves s'inscrivent au programme en 7^e ou en 8^e année. Ils doivent signer et remplir un engagement scolaire, puis satisfaire à 12 exigences pendant leurs études secondaires, y compris une visite à un campus collégial, une recherche de bourses d'études et le dépôt d'une demande d'aide financière. Les élèves doivent également maintenir une moyenne pondérée cumulative minimale et obtenir le diplôme d'études secondaires. Selon la Indiana Commission for Higher Education, les taux de diplomation à temps des participants au programme 21st Century Scholars progressent et les élèves qui y participent ont davantage tendance à obtenir leur diplôme à temps que les autres élèves à faible revenu : Dans l'ensemble des collèges publics de l'Indiana qui proposent des programmes d'études de deux et de quatre ans, près de 30 % des élèves ont obtenu leur diplôme à temps en 2017, contre 24 % des autres élèves à faible revenu [Indiana Commission for Higher Education (2018)].

postsecondaires. Il en est ressorti que les interventions, offertes séparément ou ensemble, avaient permis d'accroître les taux de diplomation au secondaire et d'inscription à l'EPS chez les groupes sous-représentés [Ford et al. (2012)]. Toutefois, les interventions comportaient des retombées moindres sur l'achèvement de l'EPS suivi. La promesse d'une aide financière a stimulé l'achèvement des études collégiales, mais aucune intervention n'a comporté de retombées appréciables sur l'achèvement des études universitaires.

Voilà ce que confirment des recherches menées aux États-Unis selon lesquelles les programmes d'intervention précoce, tout particulièrement ceux qui proposent une gamme complète de mesures de soutien, allant du mentorat aux mesures de soutien scolaire en passant par l'aide financière, peuvent se révéler efficaces pendant que l'élève est inscrit au programme et immédiatement après. Toutefois, les effets du programme s'atténuent au fil du temps. Par exemple, un programme d'intervention précoce qui se termine à la fin de la 12^e année peut favoriser l'accès des élèves à l'EPS, mais comporter des retombées restreintes ou nulles sur les taux de diplomation; de même, un programme d'intervention précoce à l'école intermédiaire peut contribuer à l'amélioration du rendement scolaire et faciliter la transition vers l'école secondaire, mais comporter des retombées restreintes ou nulles sur l'obtention du diplôme d'études secondaires [Cave et Quint (1990); Le et al. (2013); Edmunds et al. (2012); Johnson (1999)].

Néanmoins, les programmes d'intervention précoce jouent un rôle d'une importance croissante dans l'accès au monde de l'enseignement postsecondaire. Ils permettent de cibler les ressources et les mesures de soutien à l'intention des jeunes qui risquent le plus de faire face à des obstacles et à des difficultés dans l'obtention du diplôme d'études secondaires et l'admission au niveau postsecondaire. Paul Lingenfelter, ancien président de la State Higher Education Executive Officers Association, a fait valoir que les jeunes issus de familles bien scolarisées de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure ont naturellement accès à l'EPS; aux jeunes qui ne sont pas nés dans de telles familles, les programmes d'intervention précoce procurent un accès compensatoire [Lingenfelter (2003)].

Bien que l'évaluation de ces programmes soit encore relativement nouvelle, nous en savons assez pour avoir une idée de leur fonctionnement : un écosystème de mesures exhaustives de soutien qui satisfont simultanément à plusieurs des besoins des élèves à risque; le mentorat, le counseling, la modélisation des rôles et la participation d'un adulte cohérent et fiable qui peut fournir des conseils et une orientation; des renseignements en temps opportun et utiles sur les parcours scolaires; des mesures de soutien financier à ceux qui en ont besoin; ainsi que du tutorat scolaire et des attentes qui soutiennent les élèves dans l'acquisition des techniques d'études et des titres d'études nécessaires pour réussir. La prochaine étape consiste à tirer les leçons qui s'imposent et à trouver des façons d'intégrer de telles mesures de soutien au réseau actuel, de telle sorte que les élèves qui en ont besoin y aient accès, sans être stigmatisés ni confrontés à des obstacles supplémentaires.

Conclusion

L'école secondaire est un important point de départ dans la voie menant à l'enseignement supérieur. Au cours des 15 dernières années, le taux de diplomation du secondaire a augmenté considérablement au cours des 15 dernières années et atteint actuellement des sommets. Voilà une tendance manifestement encourageante. Toutefois, un pourcentage considérable d'élèves continuent d'avoir peine à mener à bien leurs études secondaires et à obtenir un titre d'études postsecondaires. Tous les élèves du secondaire ne suivront vraisemblablement pas un EPS. Inévitablement, certains emprunteront d'autres voies. Mais nous devons voir à ce que ce soit par choix et à ce que tous les élèves qui souhaitent suivre un enseignement supérieur aient la possibilité de le faire.

Il nous faut reconnaître que l'accès à l'EPS s'amorce très tôt dans le parcours scolaire et que le réseau de l'EPS même est investi d'une capacité ou d'un mandat restreint pour agir sur l'accès équitable. Nous devons plutôt nous pencher sur le rôle que joue le système de la maternelle à la 12^e année pour favoriser l'accès équitable à l'enseignement postsecondaire et nous améliorer dans la mesure de l'efficacité des programmes courants. Tout bien considéré, c'est à l'école secondaire que des décisions importantes sont prises quant à la pertinence de présenter une demande d'admission aux programmes d'études postsecondaires et aux choix de cours qui peuvent ou non y mener.

Recommandations

- Fin de l'aiguillage en 9^e et en 10^e année

L'OCDE avertit depuis longtemps les pays membres que l'aiguillage précoce à l'école secondaire a tendance à nuire aux étudiants défavorisés. Les recherches du TDSB et de groupes de revendication tels que People for Education vont dans le même sens. Il ne fait aucun doute que l'aiguillage nuit aux élèves qui éprouvent déjà des difficultés dans leur parcours scolaire. Mettre fin à l'aiguillage au cours des deux premières années du secondaire peut se révéler éprouvant, mais les avantages qu'une telle mesure comporte en valent nettement la peine. Le TDSB s'est engagé à mettre fin à l'aiguillage en 9^e et en 10^e année d'ici 2021. Nous recommandons que le gouvernement exige de tous les conseils scolaires de l'Ontario qu'ils suivent l'exemple du TDSB.

- Faciliter l'accès à l'EPS sans l'obtention du diplôme d'études secondaires

Pourquoi le diplôme d'études secondaires est-il préalable à l'accès à l'EPS? Parce que ce diplôme atteste manifestement l'acquisition des connaissances scolaires et des techniques d'étude requises pour passer à l'étape suivante des études. Chez la plupart des élèves, ce principe fonctionne. Toutefois, chez certains élèves, l'obtention du diplôme d'études secondaires pose problème. Exiger le diplôme d'études secondaires des élèves âgés qui décident de revenir aux études ou de ceux pour qui le lieu ou les circonstances compliquent son obtention n'est pas la solution optimale. L'existence de programmes de transition et de préparation à l'emploi semble indiquer que le secteur de l'EPS saisit cette réalité. Nous

recommandons au gouvernement et aux établissements d'enseignement de rehausser le financement et la promotion de tels programmes afin que les élèves éventuels en prennent connaissance et puissent y accéder facilement.

- Automatiser l'inscription aux régimes de remboursement de la dette et d'épargne

Les programmes ayant pour objet de soutenir les élèves à faible revenu dans le remboursement de leur dette d'études après l'obtention de leur diplôme ou d'aider les familles à faible revenu à épargner pour accéder à l'enseignement postsecondaire sont mal connus ou sous-utilisés. Il est peu probable que les jeunes qui connaissent peu le réseau de l'EPS, notamment les élèves de première génération ou ceux immigrés de fraîche date, soient au fait de ces programmes, recherchent ceux-ci et présentent une demande pour y être admis. Selon des données probantes en provenance d'administrations autres, les programmes qui s'appliquent automatiquement aux élèves à faible revenu influent sur leur participation à l'EPS ou celle des élèves de première génération. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial automatisent la participation au programme de remboursement de la dette et au Bon d'études canadien.

- Mesurer les résultats, plutôt que les intrants ou les attentes

L'existence de programmes ne suffit pas. Nous devons savoir comment ils sont utilisés et s'ils améliorent effectivement l'accès des élèves qu'ils sont censés servir. Un grand nombre des programmes en cours reposent sur une solide base de recherche, mais il est actuellement impossible de déterminer si les élèves qui en ont le plus besoin en tirent parti et sont soutenus par ceux-ci. Il ne semble pas y avoir de renseignements publics permettant de constater si les mesures de soutien à l'intention des élèves du secondaire, comme le programme de Majeure Haute Spécialisation, le Programme à double reconnaissance de crédit et le Programme d'éducation coopérative, permettent de créer des voies d'accès fructueuses à l'EPS pour les jeunes à risque en Ontario. Nous avons déjà exprimé l'idée selon laquelle il y a lieu d'exiger, pour chaque programme financé par l'État, qu'une partie des fonds de subvention de fonctionnement, disons de 2 % à 5 %, serve à vérifier le fonctionnement prévu et l'atteinte des résultats attendus [Weingarten (2013)]. Un cadre de mesure opportun et axé sur les résultats peut permettre aux responsables de la prestation des programmes et aux bailleurs de fonds de rajuster ou remanier les éléments qui ne fonctionnent pas, puis d'étendre et communiquer ceux qui fonctionnent. Un cadre de mesure opportun et axé sur les résultats peut également faire en sorte que les ressources soient consacrées de façon à soutenir les élèves qui ont le plus besoin d'aide, et ce, de la façon la mieux adaptée et la plus performante possible. Nous recommandons que le gouvernement provincial jauge les résultats des mesures de soutien actuellement offertes aux élèves des écoles secondaires de l'Ontario.

- Soutenir un éventail de programmes d'intervention précoce à l'échelle communautaire

Les milieux et organismes locaux, comme les centres communautaires et les réseaux de santé, offrent souvent des programmes qui soutiennent les jeunes les plus vulnérables. Ce sont des alliés naturels dans la prestation de programmes d'intervention précoce destinés aux jeunes mal servis. Le site Passeport

pour ma réussite de Regent Park a été créé à Regent Park pour répondre aux besoins particuliers de ce quartier-là. Il en va de même pour iGrad dans la région de York, Success Beyond Limits à Toronto et NYE WEH à Hamilton. Dans un milieu donné, on est souvent bien au fait de la réalité des jeunes qui y vivent, de sorte que des mesures de soutien sont mises en œuvre afin de répondre à leurs besoins particuliers, en collaboration avec des partenaires de la région. Nous recommandons que le gouvernement finance les programmes en cours dont la réussite est attestée, qu'il les aide à élargir leur portée et accroître leur efficacité, et qu'il répertorie les milieux qui pourraient tirer parti d'une programmation renouvelée en fonction de modèles qui ont cours. Les programmes communautaires d'intervention précoce ne forment qu'une partie d'un écosystème à accès équitable, mais c'est une partie importante qui a découvert des moyens fructueux par lesquels s'adresser aux jeunes les plus à risque et les soutenir.

- Il faut davantage de données

Nous avons déjà fait valoir qu'il est compliqué d'en arriver à des politiques fructueuses et réfléchies sans connaître à fond les difficultés vécues par les élèves et les retombées des politiques et programmes en cours sur ces difficultés [Gallagher-Mackay (2017); Deller, Kaufman et Tamburri (2019)]. Une infrastructure de données dont la qualité, l'exhaustivité et la rapidité seront améliorées nous procurera deux choses. D'une part, nous pourrons faire le suivi des élèves de l'Ontario tout au long du secondaire jusqu'à l'EPS et, d'autre part, nous saurons déceler rapidement ce qui cause les difficultés éprouvées par les élèves et ce qui les aide à retrouver leur élan. D'autres administrations au Canada, dont la Colombie-Britannique, l'Alberta et les provinces maritimes, ont nettement pris de l'avance à ce chapitre. Idem pour les États-Unis, où les données considérables du National Center for Education Statistics sont rendues publiques. Nous avons déjà constaté que la culture des données en Ontario commence à changer, quoique lentement. Les collèges et universités ainsi que les ministères provinciaux élargissent leur utilisation du Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario, un numéro d'identification individuel qui est attribué aux élèves au début de leur parcours scolaire. Mais il reste encore beaucoup à faire [Gallagher-Mackay (2017)]. Nous recommandons que les établissements d'enseignement et le gouvernement continuent d'élargir leur utilisation du NISO et de mettre les données à la disposition des chercheurs.

Partenariat de recherche communautaire de Hamilton

Le COQES préconise depuis longtemps la collecte et l'échange des données optimales qui permettraient aux chercheurs de faire le suivi des élèves tout au long de leur parcours scolaire, allant de l'école élémentaire jusqu'au marché du travail, en passant par l'EPS. En Ontario, comparativement à d'autres provinces ou administrations, de telles données sont manquantes. L'accès à un ensemble rigoureux de données permettrait aux chercheurs de se pencher sur ceux qui réussissent la transition entre l'école secondaire et l'enseignement postsecondaire et ceux qui n'y arrivent pas, les difficultés auxquelles ils font face dans leur parcours et comment ils s'en tirent à cette étape-là : de tels renseignements sont d'une importance cruciale pour élargir l'accès à l'enseignement postsecondaire des élèves issus de groupes sous-représentés.

Pour favoriser un échange amélioré de données entre établissements d'enseignement et répondre à certaines des questions importantes, le COQES a constitué à Hamilton un partenariat de recherche communautaire, composé de conseils scolaires, d'établissements d'enseignement postsecondaire et de groupes communautaires de Hamilton. Le conseil scolaire du district de Hamilton-Wentworth, le conseil scolaire du district catholique de Hamilton-Wentworth, le Collège Mohawk, l'Université McMaster et la fondation communautaire de Hamilton en font partie. Les partenaires s'emploient à regrouper les renseignements sur les élèves et à les communiquer.

Les données seront dépersonnalisées et conformes aux protocoles stricts de protection de la vie privée des élèves. Ce processus permettra de réaliser une analyse longitudinale des voies d'accès des élèves à partir de la 9^e année. Les partenaires ont cerné trois domaines d'études, à savoir les parcours des élèves allant du secondaire jusqu'à l'enseignement postsecondaire, le rôle des compétences en numératie du secondaire sur la réussite au niveau postsecondaire, et les paramètres de prévision de la diplomation du secondaire et de la persévérance au niveau postsecondaire.

Il est prévu que ce partenariat de recherche montre sous un nouveau jour les facteurs qui déterminent l'achèvement des études secondaires et la participation au niveau postsecondaire, et éclaire l'élaboration des futurs programmes et politiques. Il est également prévu que le programme pilote permette d'attester l'importance de l'échange des données, dans l'optique d'étendre les partenariats d'échange de données à d'autres administrations et de montrer les avantages que présente l'utilisation du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario pour mener des recherches du même ordre à l'échelle de la province.

Bibliographie

- Andrews, L. (1997). *The Effect of HECS on Interest in Undertaking Higher Education*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Andrews, L. (1999). Does HECS Deter? Factors Affecting University Participation by Low SES Groups. Canberra, Department of Education, Training and Youth Affairs. (Collection des publications hors-série, 99F).
- Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario (2011). *Rapport annuel du Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario*, Toronto. <http://www.auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arbyyear/ar2011-fr.html>
- Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario (2018). *Rapport annuel du Bureau de la vérificatrice générale de l'Ontario*, Toronto. <http://www.auditor.on.ca/fr/content-fr/annualreports/arbyyear/ar2018-fr.html>
- Avery, C. (2013). *Evaluation of the College Possible Program: Results from a Randomized Controlled Trial*, National Bureau of Economic Research, Collection des documents de travail, Cambridge.
- Berger, J. et N. Baldwin (2009). « Aide financière canadienne aux étudiants : le passé, le présent et l'avenir », dans J. Berger, A. Motte et A. Parkin (éd.), *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* (p. 163 à 195). Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Brown, R. S. et G. Parekh (2010). *Special Education: Structural Overview and Student Demographics*, Toronto, Toronto District School Board.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/Community/Community%20Advisory%20committees/ICAC/research/SpecEdStructuralOverviewStudentDemo.pdf>
- Brown, R. S. et G. Tam (2017a). *Grade 9 Cohort Graduation Patterns, 2011–16, Fact Sheet 2, novembre 2017*, Toronto, Toronto District School Board.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/FS2%20Grade%209%20Cohort%20Grad%20Rate%20Patterns%202011-16%20FINAL.pdf>
- Brown, R. S. et G. Tam (2017b). *Grade 9 Cohort Post-secondary Pathways, 2011–16, Fact Sheet 3, novembre 2017*, Toronto, Toronto District School Board.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/research/docs/reports/FS3%20Grade%209%20Cohort%20Post-Sec%20Pathways%202011-16%20FINAL.pdf>
- Cave, G. et J. Quint (1990). *Career Beginnings Impact Evaluation: Findings from a Program for Disadvantaged High School Students*, New York, MDRC.
- Chapman, B. (2005). *Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform*, Canberra, Centre for Economic Policy Research, Research School of Economics, Australian National University.

- Chapman, B. et J. Nicholls (2013). « Higher Education Contribution Scheme (HECS) ». *Crawford School Asia and the Pacific Policy Studies Research Paper (02)*.
- Chapman, B. et C. E. Ryan (2002). « Income Contingent Financing of Student Charges for Higher Education: Assessing the Australian Innovation », dans *Welsh Journal of Education*, vol. 11 n° 1, p. 64–81.
- Coleman, S., Palmiter, A., Turner, T. et J. Vile (2012). *Preparing for College Success: Evaluation of the Educational Impact of the SEO Scholars Program*.
- Collèges Ontario (2018). *Student and Graduate Profiles 18*, Environmental Scan 2018. https://www.collegesontario.org/research/2018_Environmental_Scan/CO_EnvScan_2018_PROF_ILES_WEB.pdf
- Corak, M. (décembre 2018). « Enhancing the Financial and Human Capital of Lower Income Children », dans *Options politiques*, Montréal, Institut de recherche en politiques publiques. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/december-2018/enhancing-financial-human-capital-lower-income-children/>
- Conseil des universités de l'Ontario (COU) (2018). *Application Statistics 2016*. <https://cou.ca/wp-content/uploads/2018/03/Application-Statistics-2016.pdf>
- Cunningham, A., Redmond, C. et J. Merisotis (2003). *Investir tôt : programmes d'intervention dans certains états américains*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- 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. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted-Access%20Paper-f1.pdf>
- Groupe Directions, Recherche et analyse des politiques (2014). *Étude portant sur les données probantes de l'amélioration obtenue par la Stratégie visant la réussite des élèves de l'Ontario de la division du rendement des élèves*, Toronto, Ministère de l'Éducation. <http://www.edu.gov.on.ca/fr/research/EvidenceOfImprovementStudyFr.pdf>
- Edmunds, J. A., Bernstein, L., Unlu, F., et E. J. Glennie (2012). « Expanding the Start of the College Pipeline: Ninth-grade Findings from an Experimental Study of the Impact of the Early College High School Model », dans *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 5 n° 2, p. 136 à 159.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2018). *Ontario Student Achievement – English Language Students 2017–2018*, Toronto, OQRE. <http://www.eqao.com/en/assessments/results/assessment-docs-secondary/provincial-report-secondary-2018.pdf>
- Emploi et Développement social Canada (2018a). *Rapport annuel du Programme canadien de prêts aux étudiants 2016 à 2017*, Ottawa. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/prets-bourses-canadiens-etudiants/rapports/annuel-pcpe-2016-2017.html>

- Emploi et Développement social Canada (2018b, 20 février). Le gouvernement du Canada facilite l'accès au Bon d'études canadien pour un plus grand nombre de familles [communiqué].
<https://www.newswire.ca/fr/news-releases/le-gouvernement-du-canada-facilite-lacces-au-bon-detudes-canadien-pour-un-plus-grand-nombre-de-familles-674603423.html>
- Ford, R., Frenette, M., Nicholson, C., Kwakye, I., Hui, T. S., Hutchison, J., Dobrer, S., Smith Fowler, H. et S. Hébert (2012). *Un avenir à découvrir : rapport des impacts du projet pilote sur les études postsecondaires*, Ottawa, Société de recherche sociale appliquée.
http://www.srdc.org/media/9231/FTD_PSI_Report_FR.pdf
- Ford, R., Hui, T. S. et C. Nguyen (à venir). *PSE Participation and Household Income*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
- Frenette, M. (2017). *Inscription aux études postsecondaires selon le revenu parental : Tendances nationales et provinciales récentes*, Ottawa, Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-626-x/11-626-x2017070-fra.htm>
- Frenette, M. (2019). *Les jeunes provenant de familles à faible revenu et ceux provenant de familles à revenu plus élevé profitent-ils également des études postsecondaires?* Ottawa, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019012-fra.htm>
- Gala, M. et R. Rajeswaran (2016). *Proceedings from York Centre for Education and Community Summer Institute: Redefining Educational Success: Purposeful Advocacy for Change*. Toronto, Université York.
- 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.
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/FINAL%20Data%20Infrastructure-f.pdf>
- Gandra, P. et D. Bial (1999). *Paving the Way to Higher Education: K–12 Intervention Programs for Underrepresented Youth*, Washington (D.C.), National Postsecondary Education Cooperative.
- Gaye, L. et M. Fowler (2011). « Evaluation of Achieving a College Education Plus: A Credit-based Transition Program », dans *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 35 n° 9, p. 673–688.
- Collège George Brown (2014). *Les possibilités quant aux voies d'accès des élèves hors normes non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario : Examen des programmes « à double reconnaissance de crédit » et « L'école au collège »*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
<http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Dual%20Credit%20FR.pdf>
- Gordon, A. (2017, 24 avril). « Black Students Hindered by Academic Streaming, Suspensions: Report », dans *The Toronto Star*. <https://www.thestar.com/yourtoronto/education/2017/04/24/black-students-hindered-by-academic-streaming-suspensions-report.html>
- Hart, K. et J. Thibeault (2019). *Building Connections: Student Parent Support Worker Pilot Project*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

- <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Formatted%20SPSW%20Report.pdf> (document en anglais seulement)
- Higher Education Support Act (2003). *Federal Register of Legislation*, Australie.
<https://www.legislation.gov.au/Details/C2019C00201>
- Houssard, C., Sastro, A. et S. Hardy (2010). *The Impact of HECS Debt on Socioeconomic Inequality and Transition to Adulthood Outcomes*.
https://melbourneinstitute.unimelb.edu.au/assets/documents/hilda-bibliography/working-discussion-research-papers/2010/Houssard_etal_impact_of_HECS_debt.pdf
- Indiana Commission for Higher Education (2018). *College Completion Report*.
https://www.in.gov/che/files/2018_Indiana_College_Completion_Full_Report_7-13-18.pdf
- Johnson, A. W. (1999). *Sponsor-A-Scholar: Long-Term Impacts of a Youth Mentoring Program on Student Performance*, Princeton, Mathematica Policy Research.
- Kahne, J. et K. Bailey (1999). « The Role of Social Capital in Youth Development: The Case of “I Have a Dream” Programs », dans *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21 n° 9, p. 321–343.
- Le, V., Mariano, L. T. et S. Faxon-Mills (2013). *Evaluation of the College Bound Program: Early Findings*, Santa Monica, RAND Education.
- Lingenfelter, P. (éd.) (2003). *Student Success: Statewide P–16 Systems*, Washington, State Higher Education Executive Officers.
- Ministère de l'Éducation (s.d.). *Coup d'œil sur l'éducation, 2017-2018 (données préliminaires)*, Toronto, Ministère de l'Éducation. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>
- Ministère de l'Éducation (2013). *Programmes à double reconnaissance de crédit : politique et exigences des programmes*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/DualCreditProFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2016a). *Les écoles de l'Ontario de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année. Politiques et programmes*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2016f.pdf
- Ministère de l'Éducation (2016b). *Majeure Haute Spécialisation : politique et guide de mise en œuvre*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
<http://www.edu.gov.on.ca/plusdereussitedeseleves/SHSMBinderFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, Toronto, Ministère de l'Éducation. http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education_equity_plan_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation (2018a). *Financement de l'éducation 2018-2019 : Guide sur les Subventions pour les besoins des élèves*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/funding/1819/GSNGuide2018-19Revised.pdf>

- Ministère de l'Éducation (2018b). *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année – Éducation coopérative*, Toronto, Ministère de l'Éducation.
<https://www.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/secondary/cooperative-education-2018-fr.pdf>
- Oreopoulos, P., Brown, R. S. et A. M. Lavecchia (2014). *Pathways to Education: An Integrated Approach to Helping At-risk High School Students*, National Bureau of Economic Research, Document de travail n° 20430, Cambridge.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris, Éditions OCDE.
<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf> (document en anglais seulement)
- Parkin, A. (2016, 25 octobre). A Million Canadian Kids Missing Out on Free Education Money, *Options politiques*, Montréal, Institut de recherche en politiques publiques.
<https://policyoptions.irpp.org/magazines/october-2016/a-million-canadian-kids-missing-out-on-free-education-money/>
- Passeport pour ma réussite (s.d.). <https://www.passeportpoumareussite.ca/>
- People for Education (2019). *Roadmaps and Roadblocks: Career and Life Planning, Guidance and Streaming in Ontario's Schools*, Toronto, People for Education.
https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2019/02/Roadmaps_roadblocks_WEB.pdf
- Perna, L. W. (2006). « Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model », dans J.C. Smart (éd.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (p. 99-157), Dordrecht (Pays-Bas), Springer.
- Robson, K., Maier, R., Anisef, P. et R. Brown (à venir). *High School Success and Access to Postsecondary Education*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Shanks, T. (2014). « The Promise of Child Development Accounts: Current Evidence and Future Directions », dans *Community Investments*, vol. 26 n° 2, p. 12–15.
- Smith, S., Ramm, C. et R. Archbold (1998). *Investigation of the Source of Funds for Up Front Higher Education Contribution Scheme (HECS) Contributions and Fees Paid by Australian Students (Centre for Applied Economic Research and Analysis, Discussion Paper)*. Canberra: Department of Employment, Training and Youth Affairs.
- St. John, E. P., Musoba, G. D., Simmons, A., Chung, C., Schmit, J., et C. J. Peng (2004). « Meeting the Access Challenge: An Examination of Indiana's Twenty-first Century Scholars Program », dans *Research in Higher Education*, vol. 45 n° 8, p. 829–871.
- Statistique Canada (2016). *Les résidents des quartiers à faible revenu*, Ottawa, Statistique Canada.
https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-014-x/99-014-x2011003_3-fra.cfm
- Statistique Canada (2017). Produits de données, Recensement de 2016, Ottawa, Statistique Canada.
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>

- Toronto District School Board (TDSB) (2017). *Enhancing Equity Task Force. Report and Recommendations*, Toronto, TDSB.
<https://www.tdsb.on.ca/Portals/0/community/docs/EETFReportPdfVersion.pdf>
- Toronto District School Board (2018). *Helping All Students Succeed: Director's Response to the Enhancing Equity Task Force Report*, Toronto, TDSB <https://www.tdsb.on.ca/About-Us/Equity/Related-Reports/Directors-Response-to-the-Enhancing-Equity-Task-Force>
- Ungerleider, C. (2008). *Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans : Rapport final*, Conseil canadien sur l'apprentissage.
http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/CCL_SSE_Rapport.pdf
- Uppal, S. (2017). *Les jeunes hommes et les jeunes femmes sans diplôme d'études secondaires*, Ottawa, Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2017001/article/14824-fra.htm>
- Weingarten, H.P. (2013, 5 novembre). *Suggestions pour une meilleure gestion du rendement du financement de l'enseignement postsecondaire* [article de blogue]. <http://blog-fr.heqco.ca/2013/11/harvey-p-weingarten-suggestions-pour-une-meilleure-gestion-du-rendement-du-financement-de-lenseignement-postsecondaire/>

Annexe

Programmes d'intervention précoce

Au cours des dernières années, de nombreux programmes de soutien communautaires ont cherché à trouver des moyens d'éliminer les obstacles systémiques auxquels font face les jeunes à risque dans le système de la maternelle à la 12^e année, afin d'améliorer le rendement des élèves et de les encourager à accéder à l'EPS. En voici quelques-uns.

- **Passeport pour ma réussite** — Il s'agit de l'un des programmes de soutien aux élèves parmi les plus réputés et les mieux connus. Géré par un organisme de bienfaisance, ce programme apporte des services de soutien aux élèves au sein des populations à faible revenu partout au Canada. Il a été lancé en 2001 dans le quartier Regent Park à Toronto, où le taux de décrochage à l'époque était supérieur à 50 %. Tous les élèves de la zone d'implantation où il est offert y ont accès. Il propose aux élèves du tutorat après les heures de classe, du mentorat, du personnel de soutien entre élèves et parents ainsi que des incitatifs financiers comme des jetons gratuits de transport en commun. Il ressort d'une étude menée en 2014 sur ce programme que la participation à celui-ci a fait grimper le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires au site de Regent Park, passé de 38 % à 53 %, et le taux d'inscription aux établissements d'enseignement postsecondaire, passé de 43 % à 59 % [Oreopoulos et al. (2014)]. D'après les estimations, le coût de prestation du programme se chiffrait à 14 000 \$/élève. Depuis, sa prestation s'est élargie à 20 lieux dans huit provinces et plus de 5 000 élèves [Passeport pour ma réussite (s.d.)]. Ce sont les gouvernements fédéral et provincial et des donateurs privés qui en assurent le financement.
- **JUMPStart to Higher Education** — JUMPStart est un programme d'intervention précoce qui vise les élèves de 7^e et de 8^e année de la région de Waterloo. Lancé en 2013 par le Centre for Student Success de l'Université Wilfrid Laurier, il permet de joindre environ 3 000 élèves/année dans 20 écoles, essentiellement dans les zones à faible revenu. Ce programme offre des ateliers et des séances d'information aux élèves et à leur famille à propos des voies d'accès à l'enseignement postsecondaire et de leur financement, des perspectives professionnelles et l'importance du choix de cours à l'école secondaire, tout particulièrement entre les cours théoriques et les cours pratiques. De plus, JUMPStart comprend un programme de trois jours en résidence à l'Université Laurier destiné aux élèves de la 5^e à la 8^e année afin qu'ils puissent découvrir la vie et les activités à l'université. Au cours de ses quatre années de fonctionnement, le programme a permis de joindre plus de 5 000 élèves. D'après les sondages menés auprès des participants, il a contribué à démystifier l'EPS chez les participants et leur famille, à élargir leur connaissance des voies d'accès à l'enseignement postsecondaire et à les conscientiser à l'importance du choix de cours au secondaire.

- **Grad Track** — Lancé en 2016 par la Hamilton Community Foundation et la Fairmount Foundation, Grad Track vise les élèves des écoles intermédiaires dans l'optique d'augmenter les taux de diplomation du secondaire et d'élargir l'accès à l'enseignement postsecondaire. Dans le cadre de ce programme, mis à l'essai au sein de deux écoles hôtes de Hamilton, 35 élèves font face à plusieurs obstacles et difficultés à la fois. La pierre angulaire du programme fait intervenir un accompagnateur pédagogique qui travaille auprès d'élèves de 6^e année jusqu'à leur passage à l'école secondaire. L'accompagnateur pédagogique joue le rôle de mentor et aide les élèves à explorer leurs perspectives scolaires et professionnelles et à se fixer des objectifs. Les élèves prennent part à des possibilités d'apprentissage expérientiel, notamment des camps d'été, des activités parascolaires et des visites sur le campus.
- **Success Beyond Limits** — Il s'agit d'un programme de mentorat dirigé par des jeunes et qui répond aux besoins des élèves du secondaire du quartier Jane and Finch, à Toronto. Lancé en 2010, Success Beyond Limits consiste en trois programmes : un l'été, un au cours de l'année scolaire et un pendant la semaine de relâche. Ceux-ci sont donnés à une centaine d'élèves de 8^e année. Le programme donné l'été offre aux participants, durant six semaines, une formation en mathématiques, en anglais et en aptitudes à la vie sociale et quotidienne. Il comprend également des activités parascolaires et des possibilités d'exploration de carrière. Les participants au programme donné l'été obtiennent un crédit comptabilisé en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires. Le programme est dirigé par environ vingt-cinq mentors, habituellement des élèves du secondaire qui y ont déjà participé.
- **Achievement Program donné à l'Université Lakehead** — Créé en 2011 à l'Université Lakehead, ce programme cherche à promouvoir l'accès à l'enseignement postsecondaire chez les élèves qui éprouvent des difficultés socioéconomiques. Il est offert aux élèves de la 4^e à la 12^e année à qui il permet d'obtenir des crédits financiers, en échange de leur participation à des programmes scolaires et de loisirs à leur école, dans la collectivité et à l'Université Lakehead. Les crédits acquis peuvent ensuite être mis en application aux droits de scolarité exigés à l'Université Lakehead. De plus, des ateliers de littératie financière et éducatifs, des mentors sportifs et des tuteurs pédagogiques font partie du programme.
- **Native Youth Advancement with Education Hamilton (NYA WEH)** — NYA WEH est un programme de soutien aux élèves des Premières Nations, métis et inuits de niveau élémentaire ou secondaire dans la région de Hamilton. L'initiative a été lancée pour s'attaquer au taux élevé de décrochage chez les jeunes Autochtones de la ville. Les participants ont accès à un soutien scolaire, à des services d'emploi, à des activités culturelles et de loisirs, à du tutorat, à une orientation, ainsi qu'à un programme de nutrition. Des cours sur la culture autochtone sont également donnés.
- **Raising the Grade** — Il s'agit d'un programme parascolaire proposé par le Club garçons et filles du Canada, un organisme sans but lucratif, à des élèves du secondaire à 43 endroits au Canada,

dont en Ontario. Ce programme vise à promouvoir la participation aux études, de même qu'à augmenter le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires et la participation à l'enseignement postsecondaire. Tous les élèves sont admissibles au programme, lequel comprend le tutorat, le mentorat, le soutien aux devoirs et l'exploration de carrière. Selon une évaluation du programme menée en 2017 par la Société de recherche sociale appliquée, les élèves vulnérables sur le plan scolaire ont fait état d'importants changements positifs après une année de participation : ils ont dit, entre autres, se sentir davantage mis à contribution à l'école et s'investir davantage dans leurs devoirs.

- **DSBN Academy** — La DSBN Academy (qui fait partie du conseil scolaire du district de Niagara) a ouvert ses portes en 2011. Financée par l'État, cette école répond actuellement aux besoins d'environ 450 élèves de la 6^e à la 12^e année en provenance des 12 municipalités de la région de Niagara. Elle s'adresse aux élèves dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires et compte pour objectif l'inscription de tous ses diplômés à un programme d'études postsecondaires. Elle propose une journée scolaire prolongée ainsi que des activités parascolaires et d'enrichissement, du tutorat, du transport et un programme de déjeuner. L'école n'offre que des crédits scolaires de 9^e et de 10^e année et uniquement des cours de niveau universitaire et collégial durant les dernières années du secondaire. De plus, les parents des élèves doivent s'engager à faire jusqu'à 15 heures/année de bénévolat.
- **Africentric Alternative School** — Cette école, située à Toronto, a ouvert ses portes en 2009 pour contrer le taux élevé de décrochage et les disparités de rendement chez les élèves de race noire de la ville. Elle propose un cursus qui met en valeur un savoir axé sur l'Afrique ainsi qu'un programme de nutrition. Selon une étude de recherche menée en 2015 par le chercheur Carl James, la culture de l'école axée sur des attentes élevées et l'épanouissement identitaire positif des Noirs a comporté des retombées favorables à la confiance des élèves en eux. Il est également souligné dans l'étude que l'école a fait face à des épreuves, notamment des changements fréquents dans l'administration, un manque de ressources et une couverture médiatique négative. L'école compte plus d'une centaine d'élèves, de la maternelle à la 8^e année.