

Accessibilité, persévérance scolaire et obstacles à l'enseignement postsecondaire – revue de la documentation et plan de future recherche

Préparé par l'Educational Policy Institute
pour le 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, ON Canada

M5E 1E5

Téléphone : (416) 212-3893

Télécopieur : (416) 212-3899

Courriel: www.heqco.ca

E-mail: info@heqco.ca

Educational Policy Institute. (2008). *Accessibilité, persévérance scolaire et obstacles à l'enseignement postsecondaire – revue de la documentation et plan de future recherche*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

Table des matières

Introduction	3
Conceptualiser l'accès à l'éducation postsecondaire	3
Partie 1 – Ce que nous savons au sujet de l'accès et de la persévérance	5
Sous-représentation au palier postsecondaire	5
Sexe	6
Handicap	6
Niveau de scolarité des parents et étudiants de la « première génération »	7
Race, ethnie et statut d'immigrant	8
Langue	9
Appartenance à la population autochtone	9
Type de famille	10
Revenu de la famille ou des parents	10
Population des régions rurales et du Nord : éloignement par rapport aux établissements postsecondaires	11
Conceptualiser les obstacles à l'accès	12
Information, connaissances, motivation	14
Préparation scolaire	15
Finances	16
Démêler les obstacles à l'accès	21

Obstacles à la persévérance et à l'achèvement des études postsecondaires	24
Perspective ontarienne sur l'accessibilité et la persévérance	25
Partie II – Lacunes dans les connaissances sur l'accès à l'éducation postsecondaire	28
Mesurer l'accès et l'achèvement de façon continue	29
Ce qu'il nous faut savoir au sujet de l'accès et de l'achèvement : Lacunes à combler	35
Bibliographie	40

Introduction

L'éducation postsecondaire (EPS) est une composante essentielle du développement social, économique et culturel des sociétés. La plupart des gouvernements du monde occidental considèrent comme une priorité d'assurer à toute la population la possibilité de participer à une forme quelconque d'EPS. L'accès à l'EPS est donc devenu un sujet d'intérêt pour les chercheurs, les établissements d'enseignement postsecondaire et les gouvernements. Pour discuter de la participation à l'EPS, il faut comprendre comment nous pouvons définir l'accès, évaluer qui a et qui n'a pas accès, déterminer pourquoi cet accès est peut-être limité et ce que les gouvernement et leurs partenaires peuvent faire pour favoriser un meilleur accès.

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) est chargé de mesurer l'accès à l'EPS en Ontario et d'en rendre compte. Dans l'exercice de cette fonction, il a commandé la présente étude afin de faire le point sur l'état des connaissances actuelles à ce sujet. Le présent document a donc trois grands objectifs. Premièrement, il entend faire un survol de l'état actuel de la recherche en sciences sociales sur l'accès. Deuxièmement, il entend fournir un ensemble de recommandations sur la façon de suivre l'évolution de l'accès à l'EPS en Ontario et d'en rendre compte. Troisièmement, il est conçu pour révéler les lacunes dans notre connaissance actuelle de la question de l'accès et pour recommander des moyens de combler ces lacunes par un programme structuré de recherche.

Conceptualiser l'accès à l'éducation postsecondaire

Lorsqu'on aborde la question de l'accès à l'EPS, il faut d'abord saisir la nature controversée du terme. Selon Anisef et al (1985), il existe deux types d'accès, que les auteurs ont divisés en type I et type II. L'accès de type I correspond à la question « combien », à savoir le nombre de personnes participant à l'EPS. L'accès de type II correspond à la question « qui », à savoir la composition du groupe de personnes poursuivant des études postsecondaires et leur relation avec la population en général. Même lorsque l'accès de type I est acceptable du point de vue du nombre d'étudiants participant à l'EPS, il peut arriver que l'accès de type II soit faible. Cela est particulièrement évident si l'accès de type I est limité en fonction de la capacité des établissements (Anisef et al, 1985; Krahn et Andres, 1999). Des facteurs comme l'augmentation des moyennes requises pour être admis et la capacité des établissements peuvent avoir un effet sur l'accès de type II, en limitant le nombre de personnes qui peuvent être admises à l'établissement et en limitant peut-être la proportion des candidats venant de groupes sous-représentés qui peuvent le fréquenter.

Les chercheurs s'entendent généralement pour dire qu'il ne suffit pas de connaître le nombre de personnes participant à l'EPS pour bien comprendre la question de l'accès. Bien qu'il existe un lien évident entre l'accès de type I et de type II, il faut s'assurer que les chercheurs, les responsables des politiques et les établissements comprennent qui a accès à l'EPS et la mesure dans laquelle l'accès est équitable entre différents groupes, selon le sexe, le revenu, la race et l'ethnie, l'âge (p. ex., poursuite séquentielle des études, jeunes, adultes, éducation permanente) et d'autres importantes caractéristiques.

D'autres chercheurs ont élargi la discussion au sujet de l'accès de type I et de type II pour y inclure d'autres facteurs comme l'accessibilité financière (ou abordabilité), le choix de programmes, l'équilibre entre l'emploi et les études, et les dettes. Par exemple, certains chercheurs ont soutenu que la définition de l'accès est maintenant plus vaste et qu'il faut se demander notamment si :

...les personnes ont la possibilité de s'inscrire dans le programme de leur choix (pourvu, bien sûr, quelles satisfassent aux exigences requises); elles peuvent fréquenter l'établissement de leur choix, et même, ce qui importe davantage, s'il faut pour cela qu'elles déménagent dans une autre ville (là encore, en supposant qu'elles satisfassent aux normes d'admissibilité pertinentes); elles ne sont pas obligées, durant l'année scolaire, de travailler à l'extérieur à un point tel que cela nuit à leurs études; le fait de payer les frais de scolarité n'impose pas un fardeau trop lourd sur les ressources de la famille ou n'entraîne pas un endettement excessif pour la période postsecondaire (Finnie, Usher et Vossensteyn, 2004: 8) [notre traduction].

On trouve dans Adelman (2007) une réévaluation plus formelle de la définition de l'accès. Dans cet essai, il soutient qu'il existe quatre définitions possibles de ce terme : accès *au seuil* (c'est-à-dire l'accès réalisé lorsque l'on passe le « seuil de la porte » d'un établissement postsecondaire); accès *récurrent* (c'est-à-dire l'accès à des programmes multiples et séquentiels, y compris les programmes de deuxième et troisième cycle et les programmes professionnels); accès *commode* (c'est-à-dire l'accès à l'EPS au moment et à l'endroit de son choix); accès *distributif* (c'est-à-dire l'accès à son choix personnel de programmes). L'auteur soutient que l'accès au seuil est la définition la plus importante parce que les autres définitions « contaminent » la problématique de l'accès par d'autres questions comme la capacité des établissements et les préférences individuelles.

La notion d'abordabilité est étroitement liée, du moins dans l'esprit du public, à la notion d'accessibilité. En fait, il est maintenant difficile au Canada de discuter de participation, de persévérance et d'achèvement des études postsecondaires sans parler du caractère abordable des études. Certains chercheurs ont conclu, par des moyens divers, que l'EPS est moins abordable au Canada que dans

d'autres pays de l'OCDE (p. ex., Usher et Cervenán, 2005). Cependant, il existe une grande confusion dans le discours général sur l'EPS entre, d'une part, les études qui démontrent un lien entre les changements dans les frais nets de scolarité – soit les frais de scolarité moins les bourses d'études – et les inscriptions parmi les sous-groupes d'étudiants vulnérables (hypothèse pour laquelle il existe une preuve substantielle, du moins aux États-Unis) et, d'autre part, l'idée que le « prix de l'étiquette » des frais de scolarité est lié d'une façon quelconque à l'accès (hypothèse pour laquelle il n'existe pratiquement aucune preuve).

En général, le présent document examinera l'accès de type II (la question de savoir « qui » participe à l'EPS) et se concentrera surtout sur ce qu'Adelman qualifie d'accès « au seuil », même si d'autres définitions de l'accès seront aussi prises en considération. Il n'abordera pas de façon particulière la question de l'abordabilité, sauf dans la mesure où elle a un effet manifeste sur l'accès de type II.

Partie I – Ce que nous savons au sujet de l'accès et de la persévérance

Sous-représentation au palier postsecondaire

Nous savons que certains groupes sont sous-représentés dans les universités ou dans l'EPS dans son ensemble. Au Canada, une grande partie des récentes recherches a mis l'accent sur l'effet des antécédents familiaux, mesurés selon le revenu familial et le niveau de scolarité des parents. Cependant, la plupart des études explorent toute une foule de facteurs ayant une incidence sur l'accès, comme le revenu familial, la scolarité des parents, le type de famille, l'âge, la race ou l'ethnie, le sexe, le lieu géographique, le statut à l'égard de l'immigration, la langue, les expériences vécues au palier secondaire, la réussite scolaire, les activités parascolaires, le travail à temps partiel, les attitudes face à l'école, la présence de modèles de rôle ayant fait des études postsecondaires; les attitudes des parents face à l'EPS, les épargnes des parents aux fins d'éducation, les intentions des parents relativement à leurs enfants, les sources d'aide financière disponibles pour les études postsecondaires, les renseignements sur le financement, l'accès aux services de soutien pour les étudiants, les attitudes concernant l'emprunt et l'endettement, la connaissance des avantages de l'EPS et autres (Rounce, 2006). Les pages qui suivent présentent un aperçu des principaux groupes identifiables qui sont sous-représentés dans le système canadien d'EPS.

Sexe

Bien que des travaux récents (Tandem Social Research, 2007) aient réfuté l'importance du sexe, en particulier en ce qui concerne les femmes, dans la recherche sur l'accessibilité, les chercheurs ont commencé à explorer l'équilibre changeant des sexes dans le secteur postsecondaire. Les recherches sur la participation au palier postsecondaire ont montré une augmentation de la proportion des femmes dans l'ensemble du corps étudiant. Les jeunes femmes sont aujourd'hui plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que les jeunes hommes (Barr-Telford et al, 2003; Zeman, 2007), ce qui est attribuable en partie aux expériences vécues par les jeunes hommes à l'école secondaire, car « ils échouent plus souvent, obtiennent des notes inférieures au niveau secondaire, aiment moins l'école et la trouvent moins intéressante et s'entendent moins bien avec leurs enseignants » (Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; voir aussi Frenette et Zeman, 2007). Ils sont également plus susceptibles de participer aux économies en croissance – surtout celles qui sont fondées sur les ressources et exigent moins de compétences au départ (Dubois, 2002; Chung, 2006).

Les recherches fondées sur les recensements indiquent que les femmes sont maintenant plus susceptibles d'obtenir un baccalauréat, mais moins susceptibles d'obtenir un diplôme collégial ou un certificat de compétence professionnelle, alors que les hommes sont maintenant plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires et un certificat de compétence dans un métier et qu'ils sont légèrement plus susceptibles qu'auparavant de suivre un programme au collège ou un programme universitaire de premier cycle (Boothby et Drewes, 2006). Il existe également des différences entre les sexes du point de vue de la participation à différents champs d'études : les femmes sont encore surreprésentées dans les sciences sociales alors que les hommes sont surreprésentés dans les sciences et l'ingénierie. Cette situation a des répercussions ultérieures sur l'emploi et le revenu : dans bien des cas, les femmes ont encore un revenu inférieur à celui des hommes (Andres et Adamuti-Trache, 2007).

Handicap

Peu de recherches ont été effectuées sur l'accès à l'EPS pour les personnes handicapées au Canada. Les personnes handicapées tendent à être surreprésentées dans les collèges canadiens et sous-représentées dans les universités (Holmes, 2005). Dès le départ, les chercheurs qui se penchent sur l'expérience et la participation des personnes handicapées dans le système d'EPS n'ont pas la tâche facile pour définir ce qui constitue un handicap – selon un point de vue médical, social ou autre. Junor et Usher (2004) remarquent que de nombreux établissements canadiens :

...définissent comme « handicapée » toute personne qui, en raison de troubles persistants et permanents d'ordres divers (problèmes médicaux, physiques, sensoriels, psychologiques ou psychiatriques, troubles du développement ou de l'apprentissage, ou autres déficiences) éprouve des difficultés à accéder à l'emploi, à l'éducation et à la vie communautaire (59).

Selon la recherche effectuée par Butlin (1999) sur les facteurs liés à la participation, les personnes dont le niveau d'activité est limité sont moins susceptibles de poursuivre des études universitaires, mais la limitation du niveau d'activité a peu d'incidence sur la participation à des programmes d'études collégiales ou de formation technique ou professionnelle. Pour sa part, Holmes (2005) s'est fondé sur les enquêtes de 2002 sur les étudiants du niveau universitaire (Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires) et sur les étudiants de niveau collégial pour conclure que les étudiants handicapés du palier postsecondaire sont plus susceptibles d'avoir des responsabilités familiales et d'être plus âgés que les autres étudiants, et parmi le groupe des 20 à 34 ans, les femmes tendent à être plus nombreuses (voir aussi Junor et Usher, 2004). La gravité du handicap peut aussi être une considération lorsqu'on évalue l'accès individuel à l'EPS (Junor et Usher, 2004).

Il est généralement reconnu qu'il faut approfondir la recherche sur les défis auxquels font face les personnes handicapées dans le système d'EPS et les travaux se poursuivent.

Niveau de scolarité des parents et étudiants de la « première génération »

D'usage répandu aux États-Unis, le terme « étudiants de la première génération » attire de plus en plus d'attention, tant en Ontario (grâce à l'Étude de l'éducation postsecondaire présidée par Bob Rae) que dans le reste du Canada. Leurs parents n'ayant pas fait d'études postsecondaires, les étudiants de la première génération tendent à faire face à de plus grands obstacles à la participation que leurs collègues dont les parents ont un niveau de scolarité plus élevé. Ces obstacles peuvent être en partie de nature financière, mais pas uniquement. Les études américaines montrent que les étudiants de la première génération sont plus susceptibles d'être des femmes, d'être plus âgés, d'appartenir à la population afro-américaine ou hispanique, d'avoir des enfants à charge et de venir d'une famille à faible revenu (Engle et al, 2006).

Bien que les chercheurs canadiens s'entendent sur le fait que le niveau de scolarité des parents a une très grande incidence sur l'accès à l'EPS (Barr-Telford et al, 2003), ils ne sont pas tous d'accord sur la raison expliquant ce fait. Certains soutiennent que c'est à cause du lien entre l'éducation et le revenu familial (Finnie, 2004; Butlin, 1999), alors que d'autres prétendent que c'est aussi à cause des aspects non financiers du capital social et culturel associé à l'EPS

(deBroucker et Underwood, 1998; Junor et Usher, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005). Les chercheurs ne s'entendent peut-être pas sur les facteurs qui ont la plus grande incidence sur la participation, la persévérance et l'achèvement des études pour les étudiants de la première génération, mais ils conviennent tous que ces facteurs ont à la fois des aspects financiers et non financiers.

Certains chercheurs soutiennent que le niveau de scolarité des parents, en particulier celui du père, a encore plus d'importance lorsqu'il s'agit de la participation aux études universitaires (Finnie, Usher et Vossensteyn, 2004; Caponi et Plesca, 2007). D'autres ont constaté que le niveau de scolarité de la mère a une incidence positive sur les attentes concernant la participation des filles, mais non celle des garçons (Frenette et Zeman, 2007).

Race, ethnie et statut d'immigrant

Les chercheurs s'entendent de plus en plus sur la nécessité de comprendre l'incidence de la race, de l'ethnie et du statut d'immigrant sur l'accès aux études postsecondaires et sur la persévérance scolaire. Au Canada, certains chercheurs ont soutenu que les tendances globales de participation pour la plupart des groupes ethniques correspondent à leur importance démographique (Junor et Usher, 2004), bien qu'il existe quelques différences notables au sein de certains groupes ethniques. Butlin (1999) a constaté que les personnes nées à l'extérieur du Canada ayant un diplôme d'études secondaires sont plus susceptibles de fréquenter l'université, mais moins susceptibles de fréquenter un collège ou un établissement de formation technique ou professionnelle. D'autres chercheurs ont conclu que les membres des minorités visibles et les jeunes ayant un parent immigrant, particulièrement les hommes d'origine asiatique, sont plus susceptibles de fréquenter l'université (plutôt que le collège) que les hommes d'autres origines (Coelli, 2005b; Junor et Usher, 2004; Frenette, 2005; Taylor et Krahn, 2005; Lambert et al, 2004). Les chercheurs ont proposé comme hypothèse que l'importance accordée à l'éducation postsecondaire témoigne de la grande motivation et du niveau élevé de scolarité que l'on constate chez de nombreux immigrants au Canada.

Le facteur du sexe a une incidence lorsqu'on aborde la question de la race, de l'ethnie et du statut d'immigrant (y compris les enfants d'immigrants) en ce qui a trait à l'accès à l'EPS. Par exemple, les chercheurs ont constaté que les candidats de race noire se présentant aux universités ontariennes sont en très grande proportion des femmes, ce qui suscite des inquiétudes au sujet de l'absence apparente de jeunes hommes de race noire dans le système (Junor et Usher, 2004).

La plupart des recherches effectuées aux États-Unis au sujet des minorités visibles arrivent à des conclusions différentes que les recherches effectuées au

Canada, ce qui tient, du moins en partie, aux différences démographiques entre les deux pays. Cependant, les recherches concernant la participation des Latino-américains à l'EPS font état d'un grand nombre de problèmes qui sont les mêmes que ceux qui entravent l'accès des groupes sous-représentés dans le système canadien, comme les Autochtones et les membres de certaines minorités visibles. En effet, des taux plus élevés d'abandon scolaire, un manque de préparation aux études postsecondaires, l'importance de l'encouragement par les pairs, la culture du « possible » nécessaire pour soutenir les aspirations des étudiants relativement à l'EPS, les appuis financiers et le manque d'information sont tous des facteurs qui posent problème pour les Latino-américains qui sont sous-représentés dans le système américain d'EPS (voir Baumann et al, 2007).

Langue

Bien que la langue soit souvent prise en considération lorsqu'on se penche sur la race, l'ethnie et le statut d'immigrant, certaines recherches ont été effectuées sur l'importance de la langue comme facteur relativement à l'accès, la persévérance et l'achèvement des études.

Certains chercheurs ont conclu que les jeunes anglophones étaient plus déterminés à mener à terme des études supérieures que les jeunes francophones et ce, autant au Québec que dans le reste du Canada (Looker et Thiessen, 2004). Les auteurs concluent cependant que les francophones à l'extérieur du Québec ont des aspirations plus élevées sur le plan de l'éducation, bien qu'elles soient encore moins élevées que celles des anglophones, ce qui témoigne bien de la nature complexe de la problématique de la langue et de la culture (Looker et Thiessen, 2004).

Appartenance à la population autochtone

Il existe une documentation de plus en plus abondante au Canada portant sur l'expérience autochtone de l'accès à l'EPS, qui met en lumière une longue histoire de faible participation parmi les Autochtones. Même si les taux de participation des Autochtones ont augmenté au fil des ans, ils sont encore considérablement moins élevés que ceux de la population non autochtone (Clark, 2003; O'Donnell et Tait, 2003; Stonechild, 2006).

Les chercheurs s'entendent sur le fait qu'il existe d'importantes différences entre les étudiants actuels et potentiels du palier postsecondaire des populations autochtones et non autochtones, différences qui tiennent à des obstacles à l'accès. Les études indiquent également que les étudiants autochtones du palier postsecondaire sont plus susceptibles d'être plus âgés, d'être mariés et d'avoir des enfants, comparativement aux étudiants « typiques », ce qui indique qu'ils tendent davantage à retarder le début de leur EPS après l'école secondaire

(Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006; Holmes, 2005; O'Donnell et Tait, 2003; Looker, 2002).

Les obstacles entravant la participation à l'EPS peuvent être de nature financière et non financière pour les Autochtones. Les obstacles non financiers comprennent des facteurs personnels, comme le manque de motivation et de confiance en soi, des notes inférieures au palier secondaire, le niveau moins élevé de scolarité des parents et des attentes moindres de la part de ces derniers, ainsi que des facteurs liés aux établissements d'enseignement, comme le manque de compréhension de la culture autochtone et les manifestations de racisme sur les campus, tout cela aggravé par la lourde histoire de l'assimilation forcée des Autochtones par l'intermédiaire d'établissements d'enseignement non autochtones (Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2002; Holmes, 2005; Mendelson, 2006; Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006; Junor et Usher, 2004; Hampton et Roy, 2002; R.A. Malatest and Associates, Ltd., 2002; Stonechild, 2006; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004). En outre, les Autochtones sont plus susceptibles que les non-Autochtones de vivre dans les régions rurales et du Nord, ce qui signifie que leur participation à l'EPS entraîne des coûts plus élevés (Holmes, 2005).

Type de famille

Le type de famille a une incidence sur la participation à l'EPS. Les élèves vivant dans une famille biparentale sont plus susceptibles de continuer leurs études au palier postsecondaire, bien que l'on constate une augmentation de la participation des élèves de famille monoparentale (en particulier lorsque le chef de famille est la mère) (Finnie, Usher et Vossentseyn, 2004; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Galarneau, 2006).

En outre, les étudiants qui ont des enfants à charge, surtout s'ils sont seuls soutiens de famille, sont moins susceptibles de terminer leurs études postsecondaires que ceux qui n'ont pas d'enfants à charge (Tomokowicz et Bushnik, 2003; Lambert et al, 2004). Les défis additionnels liés à la responsabilité des enfants – et souvent au déménagement requis pour fréquenter un établissement postsecondaires qui les coupe de leurs réseaux de soutien naturels – font en sorte qu'il est particulièrement difficile pour ces étudiants de terminer leurs études (Holmes, 2005; Lambert et al, 2004).

Revenu de la famille ou des parents

Les travaux de recherche portant sur les obstacles financiers à l'accès se sont concentrés, en grande partie, sur l'aptitude à payer les frais liés à l'EPS et sur l'incidence des ressources familiales sur l'aptitude des individus à accéder au

cheminement postsecondaire de leur choix. Les chercheurs s'entendent pour dire que les personnes venant de familles dont les revenus sont les plus élevés sont beaucoup plus susceptibles de fréquenter l'université (en particulier) que celles qui viennent de familles dont les revenus sont moins élevés (Butlin, 1999; Corak, Lipps et Zhao, 2003; Knighton et Mizra, 2002).

Le consensus n'est pas aussi ferme sur la question de savoir si cet écart dans l'accessibilité fondée sur le revenu familial s'est élargi ou a rétréci avec le temps, ni sur la situation des familles à revenu moyen à cet égard. Certains chercheurs soutiennent que l'écart fondé sur le revenu des parents est demeuré assez stable au fil des ans (Corak, Lipps et Zhao, 2003; Drolet, 2004; Christofides, Cirello et Hoy, 2001), mais ils soulignent également un faible déclin de la participation à l'EPS parmi les familles à revenu moyen jusque vers la fin des années 1990 (Corak, Lipps et Zhao, 2003). D'autres remarquent que le revenu est un facteur plus important pour déterminer la fréquentation universitaire que la participation à l'EPS dans son ensemble (Zhao et deBroucker, 2002; Corak, Lipps et Zhao, 2003; Knighton et Mizra, 2002). Les études américaines ont montré un élargissement de cet écart – surtout parmi les étudiants fréquentant les grandes universités de recherche (National Centre for Public Policy and Higher Education, 2002; Astin et Oseguera, 2004).

Certaines des études sur cette question examinent également l'importance relative du revenu familial par rapport au niveau de scolarité des parents – en reconnaissant le lien existant entre ces deux variables, mais en reconnaissant également que le niveau de scolarité influe sur un ensemble d'autres facteurs (comme les relations sociales, l'expérience de l'EPS) qui peuvent avoir des effets relativement importants sur la participation (Rounce, 2006). Certains chercheurs ont même conclu que le niveau de scolarité des parents est plus important que le revenu (Frenette, 2005, 2007b; Knighton et Mizra, 2002; Rivard et Raymond, 2004; Drolet, 2005), mais vu le lien étroit entre les niveaux de revenu et de scolarité, il est difficile de les séparer.

Populations des régions rurales et du Nord : éloignement par rapport aux établissements postsecondaires

Les études ont conclu que l'éloignement par rapport aux établissements d'EPS est une variable importante pour déterminer l'accès à l'EPS, surtout pour les personnes qui n'ont pas accès à un établissement à une distance permettant de faire la navette (Frenette, 2002, 2003; Butlin, 1999; Andres et Looker, 2001). Bien que les chercheurs soient d'accord pour dire que la distance par rapport aux établissements postsecondaires est un facteur ayant une incidence sur l'accès, ils ne s'entendent pas nécessairement sur le pourquoi de la chose. Frenette (2003) conclut que la distance importe davantage pour les familles à faible revenu – surtout en ce qui concerne la fréquentation universitaire (voir aussi Butlin, 1999; Finnie, Lascelles et Sweetman, 2005; Coelli, 2004). Il soutient

que la distance exacerbe certainement les coûts financiers, mais que les coûts sociaux découlant de l'obligation de quitter sa communauté et le manque de renseignements sur la valeur d'une éducation universitaire ont aussi de grands effets sur l'accès potentiel (voir aussi Dubois, 2002; R.A. Malatest and Associates, Ltd., 2004; Anisef et al, 2003; Kirby et Conlon, 2005; EKOS, 2006).

D'autres chercheurs ont conclu que les étudiants potentiels des régions rurales n'ont pas les mêmes attentes que ceux des centres urbains. Dans les régions rurales, moins de parents s'attendent à ce que leurs enfants poursuivent des études postsecondaires, en particulier des études universitaires (Junor et Usher, 2004). Andres et Looker (2001), qui ont étudié la jeunesse rurale en Colombie-Britannique et en Nouvelle-Écosse, ont conclu que les différences relatives aux marchés du travail, à l'influence de la collectivité, à la crainte du déménagement et à l'aliénation par rapport à son milieu s'ajoutent aux obstacles structurels, comme les antécédents familiaux, pour entraver l'accès à l'EPS. Selon d'autres recherches, les caractéristiques de la collectivité – comme la présence de modèles de rôle, la qualité de l'éducation au palier secondaire et le type d'emplois disponibles dans la collectivité – ont toutes un effet sur l'accès à l'EPS (Cartwright et Allen, 2002; R.A. Malatest and Associates, Ltd., 2002; Rahman et Situ, 2005).

Les études récentes sur l'effet de l'établissement d'une nouvelle université sur la population locale concluent que la proximité d'un établissement décernant des titres universitaires augmente la fréquentation universitaire chez les jeunes – en particulier ceux des familles à faible revenu (à l'exception des Autochtones) (Frenette, 2007a). On suppose que la présence d'une université favorise la participation en offrant aux jeunes un éventail élargi de choix de programmes et d'établissements.

Conceptualiser les obstacles à l'accès

Ayant examiné les faits connus relativement aux groupes qui semblent systématiquement sous-représentés dans le système d'EPS, nous pouvons commencer à nous demander *pourquoi* ils le sont. Autrement dit, quels sont les facteurs qui empêchent ces « absents » de poursuivre une EPS.

Certaines des études existantes divisent les obstacles en trois grandes « catégories » : obstacles relatifs à l'information, aux connaissances ou à la motivation, obstacles de nature scolaire et obstacles de nature financière, chacune de ces catégories pouvant être vraisemblablement divisée de diverses façons. Il ne faut pas supposer que ces catégories fonctionnent indépendamment les unes des autres. On s'entend de plus en plus pour dire que les obstacles à l'accès peuvent être classés comme financiers et non financiers, mais qu'il existe un lien inéluctable entre les deux catégories. La plupart des études actuelles sur l'accès évaluent des facteurs personnels, institutionnels et

sociaux qui ont un effet sur l'accès (ou l'absence d'accès) à l'EPS en général et à différents types d'études postsecondaires en particulier. Le lien étroit entre la préparation aux études postsecondaires et les antécédents familiaux et le capital social est évident, comme l'indiquent Leinbach et Bailey (2005), qui soutiennent que les étudiants immigrants et ceux qui viennent de groupes minoritaires et de familles à faible revenu tendent à être moins bien préparés à l'EPS (voir aussi Learning Point Associates, 2004; Adelman, 2007). Nous suggérons cependant que les nombreuses raisons pour lesquelles les individus décident de ne pas poursuivre leur éducation peuvent être facilement divisées en quelques simples catégories reliées entre elles.

Le tableau 1 montre quelques-uns des liens connus entre certains obstacles et la sous-représentation de groupes particuliers. Il indique clairement que la plupart des groupes identifiables font face à de multiples obstacles entravant l'accès à l'EPS. Cependant, il n'en est pas ainsi pour tous les groupes : les hommes, par exemple, sont peut-être désavantagés sur le plan de la motivation et des antécédents scolaires (les enquêtes indiquent constamment que les garçons sont moins intéressés que les filles à leurs études au palier secondaire, ce qui a un effet sur leurs notes), mais rien n'indique qu'ils soient désavantagés sur le plan des finances.

Tableau 1 : Liens connus entre les types d'obstacles et diverses caractéristiques sociodémographiques

	Information, connaissances et motivation	Obstacles de nature scolaire	Obstacles de nature financière
Sexe	X	X	-
Handicap	?	X	X
Faible scolarité des parents	X	X	X
Race et ethnie	X	?	?
Langue	?	X	?
Type de famille	X	X	X
Faible revenu familial	X	X	X
Région rurale	X	X	X

Le tableau 1 montre également que certains liens sont mal compris. C'est le cas en particulier pour ce qui est de la langue et de l'ethnie. Nous savons, par exemple, que les parents de certains groupes ethniques ont des aspirations beaucoup plus élevées que ceux d'autres groupes lorsqu'il s'agit de l'éducation de leurs enfants (Sweet et Anisef, 2005), mais nous ne savons presque rien sur le rendement scolaire ou sur la situation financière des étudiants de différentes

origines ethniques. De la même façon, nous savons que les jeunes des minorités linguistiques tendent à avoir de moins bons résultats scolaires que les autres étudiants, mais il existe très peu d'études sur leur motivation ou sur leur situation financière.

Passons maintenant à une brève description de ce que nous savons au sujet de ces grandes catégories d'obstacles.

Information, connaissances, motivation

Les études montrent que la plupart des parents canadiens s'attendent à ce que leurs enfants fréquentent un établissement postsecondaire. Selon la dernière itération de l'*Enquête sur les approches en matière de planification des études* de Statistique Canada, 93 % des parents canadiens prévoient que leurs enfants poursuivront une forme quelconque d'EPS après leurs études secondaires (Shipley et al, 2003). Bien que les enquêtes aient montré que la majorité des parents s'attendent à ce que leurs enfants continuent leurs études, des recherches plus poussées montrent qu'il existe des différences marquées entre les familles parce que, comme le souligne Looker (2002), certains modèles de rôle parentaux peuvent parfois décourager la participation des jeunes à l'EPS.

L'accès à l'information – au sujet des programmes offerts, des critères d'admission, des coûts et des avantages de l'EPS, et des perspectives d'avenir – est considéré comme un aspect important de la question complexe de l'accès. Ce n'est pas le seul aspect – les chercheurs ne sont pas tous d'accord pour dire que l'information à elle seule permet d'augmenter l'accès à l'EPS –, mais le type d'information disponible et le moment où on peut l'obtenir sont des composantes importantes de la question de l'accès.

Le fait d'avoir des renseignements fiables à l'endroit et au moment où ils en ont besoin est un facteur clé de la prise de décision pour les étudiants potentiels, autant pour décider s'ils veulent poursuivre leurs études au palier postsecondaire que pour choisir leur domaine d'études. Pour de nombreux étudiants potentiels, la décision de fréquenter ou non un établissement postsecondaire est liée au fait qu'ils ont décidé en gros de leur objectif professionnel. En outre, la participation des parents et des membres de la famille à la prestation d'informations donne de meilleurs résultats – en particulier pour les étudiants qui font face à de multiples obstacles à la participation (Looker et Lowe, 2001; COGEM, 2002; Fondation canadienne pour le développement de la carrière, 2003; Berger et al, 2007).

Certains chercheurs ont soutenu que l'information sur les coûts et les avantages financiers liés à l'EPS n'atteint pas toute la population canadienne. En général, les Canadiens surestiment le coût de l'éducation et en sous-estiment les avantages, et l'importance de cette mésestimation est inversement proportionnelle au niveau de revenu (Usher, 2005b). Les Ontariens sont plus

susceptibles que les gens des autres provinces de surestimer le coût de l'éducation (ibid.). Cependant, il n'y a pas de consensus sur l'importance primaire des seules perceptions. Les frais de scolarité varient selon la province et les salaires des travailleurs ayant un diplôme d'études postsecondaires varient selon l'âge, l'étape de la carrière, le champ professionnel, etc., et ces variations peuvent avoir un effet sur les perceptions du public relativement à ces coûts et avantages, mais les perceptions ont quand même une importance et influent sur l'accès à l'EPS (Rahman et Situ, 2007). D'autres sont d'avis que les perceptions relatives aux coûts et aux avantages sont certes importantes, mais que la possibilité de satisfaire aux critères d'admission et d'assumer les autres frais divers importe tout autant (Finnie, 2004). Ce phénomène n'est pas exclusif au Canada : les études américaines montrent également que les Américains sont également susceptibles de surestimer les coûts liés à l'EPS (Ikenberry et Hartle, 2001; Chapman, 2005).

La motivation est également considérée comme un autre facteur ayant une incidence importante sur la participation à l'EPS. Dans certaines études, des jeunes ont indiqué que le manque de motivation était plus important que d'autres facteurs dans leur décision de ne pas continuer leurs études au palier postsecondaire (du moins dès la fin du secondaire) (Berger et al, 2007). Selon d'autres études, la motivation est liée à d'autres facteurs, comme le revenu des parents, et les individus venant de familles à faible revenu sont plus susceptibles de dire qu'ils sont peu motivés à poursuivre leurs études au palier postsecondaire (Foley, 2001; Winn, 2002).

Le fait de ne pas comprendre le processus à suivre pour poser sa candidature à l'université ou au collège ainsi que le processus d'évaluation relatif à l'aide financière aux étudiants a également été défini comme un problème potentiel sur le plan de l'accès (Perna, 2004). Quelques études, y compris Flint (1993) et Cabrera et LaNasa (2000), ont démontré qu'il existe une corrélation entre la connaissance des programmes d'aide financière aux étudiants et les aspirations des parents, mais il est difficile de définir dans quel sens s'établit la causalité.

Préparation scolaire

Pour avoir accès à la plupart des programmes d'EPS, les étudiants doivent avoir terminé avec succès leurs études secondaires. La réussite ou l'échec au palier secondaire est donc considéré comme un facteur ayant un effet sur la participation à l'EPS. Les études canadiennes montrent que les étudiants ayant obtenu des moyennes inférieures à 70 % au palier secondaire étaient moins susceptibles de continuer au palier postsecondaire que les étudiants ayant obtenu des moyennes de 70 % ou plus (Barr-Telford et al, 2003). En outre, les études explorant les attitudes face à l'éducation, les expériences vécues à l'école, la participation aux activités parascolaires et le travail à temps partiel

nous aident également à mieux comprendre l'importance de l'expérience scolaire au palier secondaire pour déterminer la participation future à l'EPS.

L'abandon des études secondaires et l'obtention tardive du diplôme après interruption (études non séquentielles) sont des situations qui ont été examinées à titre de facteurs contribuant à la participation à l'EPS. Les recherches canadiennes montrent que les décrocheurs qui reviennent à l'école et poursuivent ensuite des études postsecondaires trouvent plus difficile de revenir à l'école et de terminer leurs études. De plus, ces participants étaient plus susceptibles de travailler à temps plein ou à temps partiel et de reprendre leurs études dans un établissement non traditionnel, comparativement à leurs collègues ayant suivi leurs études de manière séquentielle (Shaeinks et al, 2006; Brink, 2004).

Les types d'accès I et II – soit « combien » participent et « qui » – sont tous deux liés à la capacité existante des établissements postsecondaires. Par exemple, Riddell (2003) soutient que l'on pourrait améliorer l'accès en accroissant la capacité des établissements d'enseignement et en abaissant en conséquence les critères d'admission – ce qui serait à l'avantage des candidats venant de familles à revenu modeste dont les parents ont un niveau de scolarité moins élevé (voir aussi Coelli, 2005b; Junor et Usher, 2004).

D'autres études américaines concluent de manière probante que la préparation scolaire a une grande importance pour ce qui est de la participation et de la réussite au palier postsecondaire. En particulier, Adelman (1999) met un accent marqué sur l'importance de programmes d'études rigoureux et de la réussite scolaire au palier secondaire, surtout en mathématiques, pour améliorer l'accès à l'EPS et la réussite à ce palier. D'autres études ont confirmé ce point, notamment Swail et al (2005). Des travaux semblables n'ont pas encore été effectués au Canada, bien que l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) de Statistique Canada fournisse maintenant un fonds de données fiables pouvant appuyer de tels travaux de recherche.

Finances

Cette catégorie d'obstacles est peut-être celle qui a été la plus étudiée, ne serait-ce que parce qu'elle se prête davantage à une manipulation quantitative. C'est également, pour une raison ou pour une autre, le facteur qui a le plus de résonance sur le plan politique, malgré que les données empiriques voulant que les finances constituent un obstacle majeur à l'accès soient loin d'être concluantes.

Le courant le plus important des ouvrages américains indiquant que les finances constituent un obstacle est axé sur le « coefficient de réaction des étudiant au

prix ». Ces recherches considèrent le « prix net » (les frais de scolarité moins les bourses d'études¹) comme une variable indépendante et tentent d'en examiner l'effet sur les inscriptions. Jackson et Weatherby (1975), Manski et Wise (1983), et Leslie et Brinkman (1987) ont effectué une méta-analyse des études à petite échelle sur la réaction au prix. Chacune de ces trois études a constaté une relation négative constante entre le prix net et les inscriptions. Heller (1999), en analysant une banque de données nationale, est parvenu à la même conclusion, bien qu'il ait constaté que le coefficient de réaction était un peu plus faible, ce qui pourrait indiquer qu'au fil des ans le prix net était devenu moins important (peut-être en raison des avantages accrus de l'éducation). Fait significatif, Heller a constaté que l'augmentation des bourses d'études pouvait compenser entièrement les effets négatifs des frais de scolarité sur le nombre d'inscriptions. Constatant que l'inverse était aussi vrai, il a affirmé que les augmentations de frais de scolarité qui ne sont pas compensées par une augmentation correspondante de l'aide financière semblent avoir pour effet de réduire l'accès. Plus récemment, Dynarski (2003), en faisant appel à des méthodes beaucoup plus perfectionnées d'analyse, a constaté une relation négative significative entre le prix net et la participation à l'EPS.

Une constante se dégage de toutes les conclusions des études : les bourses d'études ou la réduction des prix nets ont un effet beaucoup plus grand pour les étudiants à faible revenu que pour les étudiants à revenu moyen ou élevé (certaines études ont même constaté une relation positive à l'échelon des établissements entre le prix net et la participation des étudiants à revenu élevé, peut-être parce que l'achat de services d'éducation dans des établissements de prestige constituent une forme de « consommation ostentatoire »). L'importance de l'incidence constatée varie quelque peu entre les diverses études, mais non pas les conclusions générales. Selon Leslie et Brinkman (1988), entre 20 et 40 % du total des inscriptions des étudiants à faible revenu étaient attribuables à l'obtention de bourses, alors que cette proportion était de 13 % chez les étudiants à revenu moyen.

Toutes ces données semblent très concluantes. Cependant, le problème généralisé des ouvrages axés sur le prix net, c'est que cette approche simplifiée outrance la nature des obstacles financiers auxquels font face les étudiants. Fondamentalement, les étudiants font face à deux obstacles financiers possibles. Le premier obstacle tient à ce qu'on pourrait appeler la « contrainte du prix », c'est-à-dire que la personne estime que le prix ou le coût total d'un programme d'études particulier est trop grand pour les avantages pouvant en découler. Le

¹On entend généralement par « prix net » les frais de scolarité moins les bourses d'études; il arrive toutefois, comme dans Macpherson et Schapiro (1991), que ce terme soit défini comme les frais de scolarité moins le « total des subventions » (lequel comprend les bourses et la valeur de subvention découlant de tout emprunt contracté). Il faut faire la distinction entre « prix net » et « coût net », lequel comprend généralement les frais de scolarité plus les frais de subsistance moins les bourses.

deuxième obstacle est ce qu'on pourrait appeler la « contrainte de liquidités », c'est-à-dire que la personne ne peut pas obtenir de fonds suffisants pour assumer les coûts immédiats qu'il faudrait engager pour poursuivre son éducation. Pour les étudiants qui font face au premier obstacle, le deuxième obstacle n'existe pas puisqu'ils ne sont pas intéressés à réunir des fonds pour s'engager dans un programme d'études. Mais il est fort possible qu'une étudiante ou un étudiant estime qu'un programme d'études postsecondaires soit financièrement viable à un certain prix (il n'y a donc pas de « contrainte du prix »), mais qu'il lui soit impossible de réunir les fonds suffisants pour le payer. Si on applique cette théorie à la question qui nous occupe, nous nous rendons compte que la réduction des prix nets sert surtout à surmonter le premier obstacle. Mais si l'obstacle lié aux liquidités n'est pas lui aussi surmonté, on ne gagne rien à surmonter le premier obstacle. Aux États-Unis et au Canada, on tente de s'attaquer à la contrainte de liquidités au moyen de prêts. Il s'ensuit donc que le montant *total* de toute l'aide financière, comprenant à la fois les bourses et les prêts, doit être considéré comme une variable dans tout examen raisonné de l'accès. Malheureusement, les articles les plus influents de la théorie axée sur le prix net négligent de considérer le montant des prêts et le montant du total de l'aide financière en tant que variables distinctes du montant des bourses. Heller (1999) a en effet omis ces variables, quoiqu'il ait sagement indiqué dans un autre article (1997) à quel point il était important de tenir compte des différents types d'aide financière.

On peut donc se demander si les études sur la réaction au prix portent véritablement sur le phénomène qu'elles prétendent examiner. Ce que ces études nous disent, c'est que les bourses d'études accordées ***au-delà des limites actuelles de l'aide financière*** permettent efficacement d'accroître la participation à l'EPS pour les étudiants à faible revenu. Cependant, elles ne nous disent pas quelle est l'efficacité de cette forme d'aide comparativement aux prêts; elles ne nous disent pas non plus ce qui se produirait si les bourses ne faisaient que remplacer les prêts, sans faire augmenter le montant total de l'aide. En d'autres termes, ces études nous disent que la résolution simultanée des contraintes du prix et des liquidités entraîne des améliorations considérables de la participation à l'EPS. Elles n'écartent toutefois pas la possibilité que le problème réel soit un manque de liquidités, lequel pourrait être résolu de manière plus efficace et plus économique par des prêts. Une seule étude (St. John, 1993) vient près d'analyser les effets différentiels des prêts et des bourses sur les inscriptions, mais puisque l'étude présume dès le départ que les étudiants à faible revenu recevront leur aide financière sous forme de bourses, l'efficacité relative des deux instruments n'a pas été mesurée dans les faits.

Au Canada, rares sont les études qui ont examiné les obstacles financiers avec le degré de précision que l'on voit dans les études américaines comme celle de Dynarski. Certaines études (p. ex., Christofides, Cirello et Hoy, 2001; Corak, Lipps et Zhao, 2003; Drolet, 2005) ont simplement signalé que les augmentations marquées des frais de scolarité n'avaient pas entraîné de

changements dans la composition sociale des effectifs étudiants. Quelques études (p. ex., Coelli, 2004, Neill, 2005, et Johnson et Rahman, 2005) semblent constater certains effets, mais aucune de ces études ne procède de la même façon à un contrôle approprié des changements dans l'aide aux étudiants ou les dépenses générales destinées à l'EPS, et elles ne peuvent donc être considérées comme concluantes. Johnson (2008, à paraître) est le premier ouvrage qui tente de tenir compte de toutes les formes d'aide financière aux étudiants (soit bourses, crédits d'impôt et prêts), mais sa méthode de la différence-dans-les-différences examine uniquement les variations interprovinciales dans les effectifs étudiants par rapport aux changements dans le prix net et n'examine aucune donnée unitaire. En utilisant cette méthode, il conclut que les changements dans l'aide financière globale n'a pas d'effet sur l'accès ou sur la persévérance.

Le coût de l'éducation pour les étudiants des programmes d'accès à une profession ou les programmes de deuxième et troisième cycle intéresse de plus en plus les chercheurs. La recherche indique que le prix a un effet sur certains groupes plus que sur d'autres, et que la participation de ces groupes a subi les effets de la croissance des coûts de l'éducation (frais de scolarité). La recherche portant sur l'éducation dans les domaines de la médecine, du droit et de la dentisterie au Canada a montré que l'augmentation des frais de scolarité a été accompagnée d'une réduction du taux de participation des étudiants venant de milieux à revenu faible ou moyen (voir Kwong et al, 2002, pour les étudiants en médecine; King et al, 2004, pour les étudiants en droit de l'Ontario). Ces deux études souffrent cependant de déficiences méthodologiques notables (absence de groupes de contrôle, accent mis sur les étudiants actuels plutôt que sur les étudiants susceptibles de s'inscrire), et sont donc peu fiables. On constate une plus grande rigueur dans Frenette (2005), qui conclut que l'effectif étudiant dans les programmes d'accès à une profession entre 1995 et 2000 a augmenté à la fois chez les étudiants dont les parents possédaient une maîtrise, un doctorat ou un titre professionnel, et parmi ceux dont les parents n'avaient suivi **aucune** forme d'EPS. Frenette a supposé que la dernière conclusion pouvait s'expliquer par l'existence d'incitatifs et de soutiens financiers pour les étudiants à très faible revenu – cependant, puisque l'aide financière accordée aux étudiants dans les programmes d'accès à une profession à l'extérieur du Québec n'est aucunement liée au revenu des parents, on peut mettre en doute une telle hypothèse.

L'endettement des étudiants est un aspect important de la question de l'abordabilité. À mesure que le niveau d'endettement augmente, on constate un intérêt accru dans la littérature pour la façon dont les individus gèrent la dette qui en résulte – et les études se multiplient. Les chercheurs ne s'entendent pas sur ce qui constitue une dette raisonnable. Les programmes gouvernementaux peuvent définir le caractère raisonnable, ou « gérable », de l'endettement de façon différente que les emprunteurs, dont certains peuvent considérer que l'endettement devient excessif à un certain niveau, alors que d'autres le considèrent encore raisonnable (Schwartz et Baum, 2006; Situ, 2006).

Les recherches ont montré que la proportion des étudiants qui empruntent pour financer leurs études va en grandissant, et que ces étudiants empruntent des sommes plus considérables (Berger et al, 2007). Cette augmentation de l'emprunt s'est surtout manifestée entre 1995 et 2000, mais elle continue à s'accroître chaque année. En outre, le montant de la dette privée augmente, ainsi que les montants empruntés par les étudiants des collèges (EKOS, 2006; Berger et al, 2007). Les recherches ont montré que l'endettement des étudiants peut avoir une incidence sur leur aptitude à continuer à participer à l'EPS (Berger et al, 2007) ainsi que sur leurs objectifs concernant la famille et le parcours de vie (Andres et Looker, 2001).

Cependant, du point de vue de l'accès, le montant de la dette contractée est plus ou moins pertinent, à moins que la dette additionnelle n'entraîne un changement de comportement. Dans ce contexte, nous nous intéressons donc à ce qu'on appelle communément « l'aversion pour les dettes », laquelle est un aspect important de toute discussion sur les obstacles financiers à l'accès à l'EPS au Canada. Des recherches exploratoires canadiennes ont constaté que les Autochtones (R.A. Malatest and Associates, Ltd., 2004), les jeunes femmes (Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 2003), les personnes très endettées (Acumen Research Group Inc., 2005) et les personnes dont les parents ont un faible niveau de scolarité (Market Quest Research Group, 2005) sont plus susceptibles de craindre l'endettement que la population en général. D'autres chercheurs ont soutenu que l'aversion pour les dettes touche seulement une très petite proportion de la population – tellement petite qu'elle en est négligeable (Finnie et Laporte, 2004; Eckel et al, 2007). Ces travaux ne sont pas concluants, mais ils soulèvent des questions sur le degré d'aversion que certains groupes peuvent avoir pour les dettes.

Selon des recherches effectuées au Royaume-Uni, les jeunes des familles à faible revenu ont indiqué qu'ils avaient une aversion plus prononcée pour les dettes que ceux des familles à revenu plus élevé (Callender et Jackson, 2005), bien que cette étude n'ait pas réussi à démontrer de manière concluante des changements de comportement découlant de cette aversion. Fait révélateur, cependant, cette aversion pour les dettes semblait être liée aux perceptions sur la valeur de l'éducation (c'est-à-dire l'analyse coûts-avantages) par rapport au prêt à obtenir et ce, en particulier chez les jeunes. Une telle réaction est logique d'un point de vue conceptuel, car sauf des objections de nature religieuse à une dette entraînant des intérêts, le seul motif d'avoir une dette en aversion est la conviction que le taux de rendement d'un programme particulier n'est certainement pas assez élevé pour permettre de rembourser la dette. Autrement dit, l'aversion pour les dettes, pour la plupart des étudiants, est une autre façon

de dire qu'un certain programme d'études pose problème sur le plan du rapport coûts-avantages.²

Enfin, il convient de signaler qu'une orientation particulière de la recherche sur l'endettement ne concerne en rien l'accès à l'EPS mais plutôt la transition vers le monde du travail. Un certain nombre d'études ont mis l'accent sur des facteurs comme le montant de la dette, l'emploi (y compris le type d'emploi et le nombre d'heures de travail), les salaires, les taux d'intérêts et les circonstances personnelles en examinant l'incidence de ces facteurs sur la mesure dans laquelle une personne peut « gérer » sa dette (Schwartz et Baum, 2006; Allen et Vaillancourt, 2004; Finnie, 2005). En outre, des chercheurs ont commencé à prêter attention à l'incidence de l'endettement sur le parcours de vie des individus – les décisions d'acheter une maison, de se marier, d'avoir des enfants – comparativement à ceux qui n'ont pas contracté de dettes pour leurs études ou qui emprunté des sommes moindres (Finnie, 2005), pour conclure que, jusqu'à présent, les effets sont relativement faibles.

En général, la recherche canadienne sur les obstacles financiers à l'EPS est un peu faible en raison de l'impossibilité de relier les frais de scolarité à l'aide financière aux étudiants à l'échelon unitaire. Presque toutes les études sur les frais de scolarité sont déficientes puisqu'elles ignorent l'effet de l'aide financière aux étudiants. Cependant, la plupart des chercheurs semblent être d'avis que les obstacles financiers liés aux frais de scolarité, pour autant qu'ils existent, ont vraisemblablement une plus grande incidence sur les familles à faible revenu que sur les personnes venant de milieux plus aisés. Par conséquent, la plupart tendent à suggérer des solutions ciblées plutôt que des solutions de nature universelle (c'est-à-dire des bourses d'études plutôt que la réduction des frais de scolarité).

Démêler les obstacles à l'accès

Nous comprenons raisonnablement bien qui fréquente et qui ne fréquente pas les établissements postsecondaires en général et les universités en particulier (voir ci-dessus, *Sous-représentation au palier postsecondaire*). Nous savons qu'il existe un grand nombre d'obstacles à l'accès qui sont, dans une certaine mesure, reliés entre eux et qui touchent certains groupes identifiables plus que

² On pourrait soutenir que cela tient plus à l'incertitude et à l'aversion pour le risque qu'au rapport coûts-avantages en soi. Mais s'il en était ainsi, cela toucherait tous les étudiants de manière égale, et pas seulement ceux qui ont besoin d'aide financière (les étudiants payant à même leurs ressources ou les ressources de leur famille devraient eux aussi se préoccuper du risque que le taux de rendement de leur investissement soit trop faible). On pourrait donc considérer l'« aversion pour le risque » comme une catégorie distincte d'obstacle, mais puisque le risque en question porte sur le rapport coûts-avantages des services éducatifs achetés, on pourrait également soutenir qu'il s'agit d'une simple variation sur le thème général du « rapport coûts-avantages ».

d'autres. Nous ne comprenons pas très bien, toutefois, quels sont les obstacles les plus importants et – surtout – comment les surmonter.

Lorsqu'il s'agit de déterminer l'importance relative des divers obstacles, il est évident que certains problèmes conceptuels doivent d'abord être réglés. Le premier problème, c'est que de nombreuses personnes peuvent faire face à de multiples obstacles et que ces obstacles sont, dans une certaine mesure, reliés entre eux. Les étudiants appartenant à une famille à faible revenu n'ont pas seulement un accès restreint à des ressources financières, mais, sans aucun doute, ils ont aussi un accès restreint à d'importantes sources de capital social et culturel qui auraient pu faciliter leur trajectoire vers un établissement postsecondaire. Il est donc très difficile de trouver des façons de démêler lequel de ces éléments est le plus important.

Une méthode relativement directe consiste à demander simplement aux jeunes qui ne font pas d'études postsecondaires pourquoi ils n'en font pas. Ces résultats ont été publiés dans le cadre de l'EJET (Bowlby et McMullen, 2002) et de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP) (Junor et Usher, 2004). Ces deux enquêtes utilisent différents types de questions pour examiner les obstacles. Dans l'EJET, on demande à tous les jeunes s'ils perçoivent le moindre obstacle qui les empêcherait *jamaïs* de poursuivre leurs études autant qu'ils le veulent et on leur permet de donner jusqu'à trois réponses; dans l'EPEP, on demande aux sujets qui ne font pas d'études postsecondaires la raison la plus importante pour laquelle ils ne participent pas à l'EPS. Les deux études ont indiqué que près de 50 % des jeunes qui ne font pas d'études postsecondaires n'ont cité *aucun* obstacle expliquant ce fait. Parmi les obstacles secondaires, les obstacles financiers ont été le plus souvent cités. Dans l'EJET (qui a une définition plus large du terme « obstacle » puisqu'il s'entend des obstacles possibles actuellement ou à l'avenir, et non pas des seuls obstacles actuels), à peu près le tiers des « absents » du système d'EPS ont cité les finances comme principal obstacle, alors que dans l'EPEP (qui a une définition plus restreinte) cette proportion était d'environ un cinquième.

Mais cette méthode pour mesurer l'importance relative des divers obstacles laisse à désirer. D'abord, il faut interpréter avec prudence les raisons énoncées par les sujets mêmes pour expliquer leur non-participation à l'EPS, car ils risquent de biaiser leurs réponses pour se conformer aux normes sociales (par exemple, les sujets peuvent être systématiquement enclins à ne pas déclarer des obstacles comme des notes trop faibles, parce que cela les montre sous un jour défavorable). Ensuite, les résultats cités ci-dessus laissent quelques grandes questions sans réponse, comme : « qu'est ce que signifie ne pas *vouloir* faire d'études postsecondaires? ». Enfin, au moins dans le cas de l'EPEP, l'obligation de ne donner qu'une seule réponse empêche de tenir compte de l'interaction complexe qui existe de toute évidence entre divers obstacles. Deux documents récents en particulier semblent indiquer le moyen de contourner en partie ce problème en examinant surtout les caractéristiques

observables plutôt que les raisons données par les répondants. Frenette (2007b) se sert des données de l'EJET pour examiner spécifiquement la différence dans la fréquentation universitaire parmi les jeunes de 19 ans venant de milieux à revenu élevé et à faible revenu. En appliquant une méthode de décomposition Oaxaca-Blinder, il affirme que presque toute la différence dans les taux de participation peut s'expliquer au moyen de caractéristiques observables. Il constate que le milieu familial – surtout en ce qui concerne le niveau de scolarité des parents – est de loin le facteur le plus important pour expliquer les écarts dans les taux de participation (explique 0,299 de l'écart), suivis des notes en lecture à 15 ans (0,197), l'ensemble des notes au palier secondaire (0,143), puis les contraintes financières (0,120)³. Finnie et Usher (2008, à paraître), en se servant de l'EPEP pour examiner l'effet des épargnes sur la fréquentation scolaire au palier postsecondaire au moyen de modèles logit et tobit, ont découvert pour leur part que le revenu de la famille joue un rôle direct minimal pour déterminer la fréquentation scolaire. Dans des modèles plus simples, l'encouragement des parents et leur niveau de scolarité semblent jouer un rôle important, mais les effets de ces deux facteurs disparaissent presque entièrement lorsque les notes des sujets au palier secondaire sont prises en compte. Autrement dit, les effets du niveau de scolarité et de l'encouragement des parents sont *exprimés* par la réussite scolaire au palier secondaire.

Ces deux études utilisent des méthodologies et des ensembles de données bien différents et examinent différents facteurs. Mais toutes deux en viennent essentiellement à la même conclusion : le rendement des élèves au palier secondaire est le facteur prédominant qui déterminera leur cheminement postsecondaire; par ailleurs ce rendement est largement tributaire de ce que l'on pourrait appeler les facteurs « culturels » de leurs divers milieux, lesquels semblent avoir une incidence sur leur désir et leur capacité de réussir au palier secondaire.

Il ne faut pourtant pas en conclure que les obstacles financiers sont inexistantes ou peu importants. Pour certains étudiants, il y a des moments où ils le sont indubitablement. Il ne faut pas non plus interpréter ces résultats pour en déduire que les frais de scolarité n'ont pas d'importance et qu'on peut les augmenter à volonté sans que cela ne prête à conséquences. Il faut plutôt comprendre que les analyses les plus avancées disponibles suggèrent fortement que, *compte tenu du niveau actuel des frais de scolarité et des programmes d'aide financière actuellement disponibles pour les étudiants*, les obstacles financiers ont beaucoup moins d'importance que les obstacles liés au capital culturel et à la réussite scolaire.

³ Frenette définit les « contraintes financières » en se servant de la définition de l'EJET, laquelle, comme nous l'avons mentionné, est assez large. Si une définition plus étroite des contraintes financières avait été disponible (ce qui n'était pas le cas en raison des limites inhérentes à l'EJET), ce coefficient aurait vraisemblablement été moins élevé.

Obstacles à la persévérance et à l'achèvement des études postsecondaires

Une bonne compréhension de la question de l'accès – tant du moins de vue du nombre de personnes participant à l'EPS que de leur milieu social – est une condition de toute première importance pour les responsables des politiques désireux d'assurer un accès équitable. Mais une question aussi importante que de savoir qui a accès « au seuil » est celle de savoir qui est capable de persévérer et de terminer avec succès ses études postsecondaires (Adelman, 2007). Pour Barr-Telford et al (2003), la persévérance est la poursuite et la réussite des études postsecondaires. La recherche sur la persévérance, comme celle qui porte sur l'accès et la participation, met aussi l'accent sur des facteurs possibles influant sur la persévérance menant à la réussite (Finnie, Usher et Vossensteyn, 2004).

La majorité des études axées sur la question de l'achèvement des études au Canada ont tenté de se concentrer sur la simple question de mesurer le taux d'achèvement (p. ex., Barr-Telford et al, 2003; Finnie et Qiu, 2008, à paraître); peu d'entre elles ont mis l'accent sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants qui ont terminé leurs études. L'une de ces rares études, Lambert et al (2004), se démarque nettement sur le plan de la qualité et conclut que, comme pour l'accès, les hommes, les étudiants mariés et ceux dont les parents ont un niveau de scolarité peu élevé étaient plus susceptibles d'abandonner leurs études avant la fin (voir également Krahn et Andres, 1999). Nous ne connaissons pas précisément le taux de réussite de *tous* les groupes, mais nous pouvons raisonnablement supposer que les groupes qui ont du mal à terminer leurs études sont les mêmes que les groupes dont on sait qu'ils ont de la difficulté à avoir accès à l'EPS.

La raison pour laquelle une telle hypothèse est probablement juste, c'est que la plupart des chercheurs sont convaincus que les obstacles à l'achèvement sont largement les mêmes que les obstacles à l'accès, et ce, particulièrement en ce qui concerne les obstacles financiers. De nombreux chercheurs ont conclu que la nécessité de faire face aux coûts de l'éducation et aux frais de subsistance peut accroître la possibilité qu'une étudiante ou un étudiant ne termine pas son programme d'études (Hemingway et McMullen, 2004; Lambert et al, 2004). On a également constaté que l'endettement des étudiants a une incidence sur la persévérance scolaire et l'achèvement des études dans les universités, puisque les étudiants ayant des niveaux très élevés de prêts étaient plus susceptibles d'abandonner leurs études avant la fin que ceux qui recevaient une plus grande proportion de bourses à titre d'aide financière (McElroy, 2005, 2006). De la même façon, le United States Government Accounting Office (1994) a remarqué qu'un changement dans la combinaison prêts-bourses pouvait améliorer la persévérance parmi les étudiants à faible revenu. Cette étude a également constaté que cet effet se limitait aux deux premières années d'études, après quoi les étudiants devenaient insensibles aux changements dans la combinaison

prêts-bourses. St. John et Starkey (1995) ont également démontré assez clairement que chez les étudiants à faible revenu, les bourses étaient beaucoup plus efficaces que les prêts pour améliorer la persévérance (toutes les formes d'aide indiquaient une corrélation négative avec la persévérance puisque l'aide financière est reliée au besoin; cependant cette corrélation était beaucoup moins marquée pour les bourses que pour les prêts).

Seule grande différence entre l'accès d'une part et la persévérance et l'achèvement d'autre part, les chercheurs ont défini une autre catégorie d'obstacles caractérisée de diverses manières, comme ce que Vincent Tinto (1992) appelle l'«intégration scolaire» et Barr-Telford et al (2003), l'«inadaptation». Fondamentalement, il s'agit d'une variante de l'obstacle lié à la «motivation» qui se manifeste uniquement *après* l'admission à l'EPS – il s'agit essentiellement de ce qui se produit lorsque des étudiants cessent de voir la pertinence de leur programme d'études ou de leur établissement d'enseignement par rapport à leurs perspectives d'avenir (les points de vue personnels sur la profession et la carrière sont particulièrement importants à cet égard) et qu'ils décident de mettre fin à leurs études. Tinto – dont les théories sont paradigmatiques dans ce domaine – souligne donc l'importance d'*intégrer* les individus dans un campus, tant d'un point de vue scolaire que social, afin de favoriser leur sentiment d'appartenance et de réduire le risque d'abandon (les théories de Tinto sur l'abandon scolaire s'inspirent directement de la théorie de Durkheim sur le suicide).

Un groupe d'étudiants semble toutefois avoir un ensemble particulier de problèmes à l'égard de l'achèvement des études, et ce sont les étudiants autochtones. Selon R.A. Malatest and Associates, Ltd. (2004), les facteurs clés ayant un effet sur la persévérance scolaire et l'achèvement des études parmi les Autochtones sont les problèmes familiaux et personnels. Comme de nombreux étudiants autochtones doivent déménager dans des centres urbains, loin de leur collectivité d'appartenance, et qu'ils sont chargés de responsabilités complexes, ils font face à des difficultés beaucoup plus grandes que celles qui se posent à de nombreux étudiants non autochtones (voir Holmes, 2005). Étant plus âgés, en moyenne, que les autres étudiants, ils ont également davantage besoin de service de garderie et tendent à avoir des besoins financiers plus pressants, ce qui intensifie la pression associée à la poursuite et à l'achèvement des études.

Perspective ontarienne sur l'accessibilité et la persévérance

La littérature portant spécifiquement sur l'Ontario est malheureusement plutôt mince; près de la moitié des travaux significatifs sur les obstacles à l'éducation sont d'envergure nationale. Cependant, il existe un certain nombre d'études sur l'accès à l'éducation et les facteurs déterminants de l'éducation qui permettent de comparer l'Ontario avec les autres provinces en matière d'accès et de persévérance.

Depuis quelque temps, il est difficile de comparer les simples taux d'accès, c'est-à-dire les taux auxquels les étudiants de l'Ontario accèdent à l'EPS. Avant 2002, le système ontarien des cours préuniversitaires faisait en sorte que les étudiants de l'Ontario commençaient leur EPS plus tard que ceux des autres provinces, ce qui veut dire que lorsqu'on comparait la participation parmi les 18 à 21 ans, on comparait en quelque sorte des pommes avec des oranges. Depuis lors, l'arrivée de la double cohorte dans le système et ses contrecoups ont aussi empêché d'établir une comparaison entre des données correspondantes.

Des comparaisons interprovinciales parfaitement équivalentes ne sont donc pas disponibles, mais le tableau d'ensemble est relativement clair : selon Junor et Usher (2004), parmi les 18 à 21 ans, l'Ontario affichait un taux de fréquentation universitaire de 25,5 % et parmi les 19 à 22 ans, un taux de 29,3 %. Ces chiffres dépassent aisément les taux nationaux de 20,8 % et de 23,8 %, respectivement. Et cela ne tient pas uniquement au fait que l'Ontario a un grand réseau d'universités et un réseau de collèges comparativement petit. Les taux de fréquentation collégiale⁴ parmi les 18 à 21 ans en Ontario étaient légèrement inférieurs à la moyenne nationale (12,9 % comparativement à 14,3 %), mais la moyenne nationale est fortement biaisée par les effets du réseau de cégeps au Québec. En fait, si l'on fait abstraction du Québec, les taux de fréquentation collégiale des 18 à 21 ans en Ontario sont plus élevés que ceux des autres provinces canadiennes, y compris l'Alberta et de la Colombie-Britannique. Le taux combiné de fréquentation scolaire au palier postsecondaire pour l'Ontario, qui est de 36,6 %, dépasse la moyenne nationale, qui est de 33,9 %, et suit de très près ceux des deux meneurs de file à ce chapitre, la Nouvelle-Écosse et le Nouveau-Brunswick. Certes, les données ontariennes sont quelque peu gonflées du fait de la double cohorte, mais même avant l'arrivée de la double cohorte, en 2001-2002, le total des taux de fréquentation scolaire au palier postsecondaire dépassait la moyenne nationale (33,4 % comparativement à 32,4 %). En outre, Johnson (2008, à paraître) constate que les taux ontariens de passage de l'école secondaire à l'université correspondent à peu près à la moyenne nationale, malgré qu'ils soient bien inférieurs aux taux constatés dans les Maritimes. Il indique également que les taux de persévérance de la première à la deuxième année sont plus élevés que dans la plupart des autres provinces.

Bien que ces résultats dépeignent la situation ontarienne sous un jour favorable, il ne faut pas en déduire que l'accès à l'EPS en Ontario soit sans problème. Rappelons-nous que nous avons déjà mentionné que l'accès est dans une large mesure influencé par des facteurs comme le quartile de revenu familial et les niveaux de scolarité des parents. La part ontarienne des personnes à revenu élevé du pays dépasse son poids démographique, et pour ce qui est de la scolarité des parents, c'est la province canadienne comptant le plus de personnes parmi les 25 à 44 ans ayant fait des études universitaires (Junor et

⁴ Les données collégiales portent sur 2002-2003.

Usher, 2004). Cette situation s'explique en partie par la vigueur de son réseau universitaire, mais aussi par son aptitude à attirer des personnes très instruites venant d'autres régions du Canada et de partout dans le monde. Autrement dit, les simples données démographiques et notre connaissance des déterminants essentiels de l'accès à l'EPS pourraient nous mener à croire que l'Ontario devrait avoir un taux d'accès plus élevé que les autres provinces. La question la plus importante est celle-ci : ces facteurs étant constants, quelle est la situation réelle de l'accès en Ontario?

Pour répondre à cette question, nous pouvons nous tourner vers certaines études récentes qui ont examiné les déterminants de l'accès en se servant des données de l'EJET et qui ont utilisé la province d'origine comme variable. Frenette (2007b) indique que l'écart dans la fréquentation universitaire parmi les jeunes du 1^{er} et du 4^e quartile de revenu est à peu près le même en Ontario et dans le Canada dans son ensemble (le Québec accuse le plus grand écart et la Colombie-Britannique, le plus petit). Les travaux de Johnson (2008, à paraître) arrivent aux résultats peut-être les plus marquants parmi les études récentes. Compte tenu de toute une gamme d'autres facteurs sociodémographiques, les répondants de toutes les autres provinces étaient bien plus susceptibles d'entrer à l'université tout de suite après leurs études secondaires qu'une cohorte semblable de jeunes en Ontario. L'effet n'était pas statistiquement significatif en Alberta et au Manitoba, mais dans le reste du pays l'effet par province était à la fois marqué et significatif, allant de 7,4 points de pourcentage de plus de probabilités en Saskatchewan jusqu'à 42 points de pourcentage de plus de probabilités à Terre-Neuve.⁵ Cependant, Johnson n'a pas trouvé de différence statistiquement significative entre les provinces pour ce qui est de la persévérance d'une année à l'autre.

En ce qui concerne les obstacles liés aux finances et à l'aide financière, il ne fait aucun doute que les étudiants de l'Ontario paient des frais de scolarité supérieurs à la moyenne nationale. Comme le montre Usher (2006a), cela reste vrai même si l'on tient compte des crédits d'impôt et des bourses d'études. En fait, pour les bénéficiaires de bourses d'études – les étudiants qui théoriquement ont le plus besoin d'aide financière – les frais de scolarité nets en 2003-2004 (la dernière année pour laquelle les données sont disponibles) étaient plus élevés en Ontario que dans toute autre partie du pays, en raison des frais de scolarité plus élevés et des bourses moindres. Si l'on considère le niveau d'endettement et le fardeau de remboursement, la fréquence de l'endettement des étudiants de l'Ontario semble être à peu près la même que dans le pays dans son ensemble, mais le montant de la dette est plus élevé. Toutefois, puisque les salaires de

⁵ Dans une certaine mesure, ces données pourraient traduire la tolérance des écoles secondaires pour le « tour de la victoire » (le fait de rester au secondaire pour une cinquième année afin d'améliorer ses notes pour avoir de meilleures chances d'entrer au collège ou à l'université), mais il n'en reste pas moins que ces statistiques sont remarquables.

départ sont relativement plus élevés en Ontario qu'ailleurs, il s'ensuit que les étudiants peuvent rembourser leur dette un peu plus rapidement. En fait, selon l'Enquête nationale auprès des diplômés 2000 (telle que citée dans Junor et Usher, 2004), les diplômés de l'Ontario remboursaient leurs prêts à un rythme beaucoup plus rapide que les étudiants du reste du pays.

Somme toute, que pouvons-nous déduire de ces conclusions en ce qui concerne l'accès à l'EPS en Ontario en particulier? Elles semblent indiquer que, même si il existe certains problèmes sur le plan de la transition directe de l'école secondaire à l'EPS, la situation générale de l'Ontario est légèrement meilleure que celle que l'on connaît dans le reste du pays pour ce qui est des données concernant l'accès, mais pas plus que ce à quoi on pouvait s'attendre compte tenu de sa population plus riche et plus instruite. Les étudiants pauvres tendent à payer davantage à même leurs propres ressources et à contracter des dettes plus lourdes que les étudiants d'ailleurs, mais cela n'a pas mené à un système visiblement moins égalitaire ou à des difficultés excessives de remboursement des dettes.

Les problèmes d'accès et de persévérance constatés en Ontario sont donc vraisemblablement les mêmes que les problèmes constatés dans tout le Canada, et les obstacles et les solutions nécessaires pour les surmonter sont aussi probablement les mêmes. Ce qui ne veut pas dire que le pays est homogène et uniforme. En Ontario, les problèmes d'accès touchant les étudiants des régions éloignées sont importants vu sa vaste superficie, tout comme le sont les problèmes d'accès touchant les immigrants et les minorités visibles. Mais les problèmes relatifs à la distance et à l'immigration ne sont pas différents en Ontario de ce qu'ils sont en Colombie-Britannique, par exemple. Ce que nous apprenons au sujet de l'accès et des obstacles pour chacun de ces groupes à l'échelle nationale pourra aussi s'appliquer, vraisemblablement, à chacun de ces groupes dans le contexte spécifique à l'Ontario.

Partie II – Lacunes dans les connaissances sur l'accès à l'éducation postsecondaire

Du point de vue d'un organisme comme le COQES, il y a deux axes de recherche qui se présentent en ce qui concerne la question de l'accès. Le premier est l'axe diagnostique : surveiller les taux de participation des divers groupes et suivre certains indicateurs d'abordabilité. Le deuxième axe est de nature exploratoire : en apprendre davantage sur la façon dont les divers obstacles convergent pour empêcher certaines personnes de poursuivre des études postsecondaires et définir les mesures qui pourraient être prises pour

aider les gens à surmonter ces obstacles. Chacun de ces deux axes de recherche est examiné tour à tour dans les quelques pages qui suivent.

Mesurer l'accès et l'achèvement de façon continue

Étant donné la configuration actuelle des questions de politiques, les indicateurs fondamentaux que l'on doit examiner régulièrement (c'est-à-dire une fois par année ou tous les deux ans) sont les taux généraux de fréquentation universitaire et collégial, selon le sexe, le revenu, l'ethnie, la langue, le lieu d'habitation (urbain ou rural) et l'appartenance à certains groupes, soit les personnes handicapées, les Autochtones et, nouveau groupe important, les étudiants de la « première génération ». À l'heure actuelle, la plupart de ces taux d'accès ne sont pas suivis à l'échelle provinciale, et le COQES pourrait apporter une contribution appréciable simplement en recueillant et en publiant régulièrement ces données, ce qui établirait un ensemble de statistiques normalisées « officielles » sur l'accès à l'EPS, lesquelles pourraient servir de fondement à l'élaboration future de politiques dans ce domaine.

Cependant, en raison des pratiques actuelles de collecte de données, il est assez difficile de fournir des données fiables sur chacun de ces sujets. Voici donc une description de l'état des données dans chacun de ces domaines et les solutions possibles pour recueillir des données à l'avenir.

Taux globaux de fréquentation scolaire. Pour pouvoir déterminer les taux globaux de fréquentation scolaire, il faut un numérateur et un dénominateur communs. Normalement, cette donnée est exprimée par le pourcentage des jeunes d'un groupe d'âge particulier (de 18 à 21 ans ou de 18 à 24 ans) qui sont inscrits une certaine année. Il faut donc savoir deux choses : combien il y a d'Ontariens dans un groupe d'âge particulier (donnée facile à trouver grâce à Statistique Canada) et combien il y a d'Ontariens de ce groupe d'âge qui sont inscrits dans un établissement postsecondaire.⁶ Cette dernière donnée n'est pas aussi facile à obtenir. Les données du Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) de Statistique Canada devraient théoriquement fournir ces renseignements, mais il y a des établissements en Ontario qui ne participent pas encore au processus du SIEP.

Taux de fréquentation scolaire selon le sexe. En réalité, la situation des données sur le sexe devrait être la même que pour les taux globaux de fréquentation scolaire. Le SIEP devrait fournir la plupart des données nécessaires, les

⁶ Au Canada, les taux provinciaux de fréquentation scolaire correspondent depuis longtemps à l'effectif étudiant total dans un groupe d'âge par rapport à la population totale; cependant, puisque la province est un importateur net d'étudiants, les taux de fréquentation scolaire sont un peu gonflés en raison de la présence d'étudiants venant d'autres pays et d'autres provinces dans le numérateur.

établissements pouvant facilement fournir les autres directement. On peut facilement obtenir de Statistique Canada les renseignements sur le nombre d'hommes et de femmes dans les groupes d'âge pertinents afin de calculer un « taux ».

Taux de fréquentation scolaire selon le revenu familial. Il est très difficile d'obtenir des données exactes sur les taux de fréquentation scolaire selon le revenu familial. Des tentatives en ce sens ont été faites en Ontario au moyen d'une auto-déclaration des étudiants (p. ex., l'enquête auprès des candidats menée par Acumen), mais de telles données sont généralement considérées comme peu fiables puisqu'on ne sait pas vraiment dans quelle mesure les étudiants sont capables d'estimer le revenu de leurs parents. Les responsables des programmes d'aide financière aux étudiants recueillent certaines données sur le revenu à l'échelle de la province et des établissements, mais ce ne sont pas tous les étudiants qui remplissent ces formulaires.

Puisque les données provenant des enquêtes auprès des étudiants et les données administratives existantes ne permettent pas de répondre à cette question, le suivi de la fréquentation scolaire est un domaine pour lequel il faudra concevoir des instruments d'un nouveau type pour obtenir des données régulières. On peut envisager trois possibilités : 1) utiliser les données des établissements sur l'adresse permanente des étudiants pour créer un échantillon qui permettrait de procéder à une enquête auprès des parents portant sur le revenu et les ressources; 2) utiliser les données des établissements sur l'adresse permanente des étudiants pour créer un échantillon qui permettrait de procéder à une analyse du revenu des parents « par code postal »; 3) utiliser une combinaison des données du SIEP et des données tirées des Données administratives longitudinales (DAL) pour effectuer une vérification périodique du revenu des parents à l'aide des statistiques tirées des fichiers d'impôt.

Chacune de ces possibilités présente des avantages et des inconvénients. Parmi les trois, il est évident que la combinaison SIEP-DAL est probablement la méthode la plus exacte (en plus de fournir à la fois le numérateur et le dénominateur permettant d'établir un « taux », ce que les deux autres solutions ne font pas), malgré qu'il existe certains obstacles empêchant de l'utiliser de façon régulière, la plus évidente étant que le SIEP n'est pas entièrement fonctionnel et que le comité de protection de Statistique Canada n'a pas encore autorisé la connexion SIEP-DAL. Une analyse fondée sur le code postal pourrait être faite de façon relativement peu coûteuse, et cette méthode a en effet déjà été utilisée par Acumen Research pour le compte du Conseil des universités de l'Ontario au cours de la décennie. Il est cependant permis d'avoir de sérieux doutes sur la possibilité d'estimer les revenus individuels à partir des données par secteur de recensement au niveau du code postal. Une enquête auprès des parents pourrait être faite de façon relativement peu coûteuse, mais on ne sait pas dans quelle mesure on pourrait convaincre les parents de répondre à des questions concernant leur revenu. Dans chacun des deux derniers cas, il faudrait

recueillir les données sur la répartition selon les revenus familiaux des jeunes d'un certain groupe d'âge (le groupe des 15 à 18 ans serait probablement la meilleure option, puisque un échantillon plus âgé fausserait probablement les données en raison des enfants qui ont quitté le foyer), afin d'établir des « dénominateurs » servant à calculer les taux de fréquentation scolaire. On ne peut se servir des données de recensement à cette fin, mais on pourrait utiliser les données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu ou de l'Enquête sur la population active (les deux étant inférieures au recensement puisque les échantillons sont de moindre taille, ce qui signifie que les estimations pour certaines provinces et groupes d'âge sont moins fiables).

En fin de compte, un examen annuel du revenu des parents au moyen de la connexion SIEP-DAL serait la meilleure solution, mais à court terme une enquête annuelle fondée sur le code postal est probablement la meilleure méthode de rechange. Elle ne sera pas particulièrement utile pour déterminer les revenus *exacts* des parents, mais elle pourrait indiquer les changements dans la composition des effectifs étudiants, ce qui est probablement ce qui importe pour l'élaboration de politiques.

Fréquentation scolaire selon l'ethnie. À l'heure actuelle, les services administratifs ne recueillent pas de données sur l'ethnie et sur la langue. Les données sur l'ethnie doivent donc provenir d'une forme quelconque d'enquête. Le recensement serait sans doute la source la plus complète à cette fin, car on pourrait facilement obtenir des données sur la fréquentation scolaire (quoique pour une année antérieure). Dans l'enquête nationale sur la participation des étudiants (National Survey on Student Engagement - NSSE), on recueille des données tant sur l'identité ethnique que sur l'origine ethnique, ce qui signifie que les universités ontariennes sont relativement bien couvertes sur cette question (actuellement, toutes les universités de l'Ontario font remplir la NSSE tous les deux ans à un gros pourcentage de leurs nouveaux étudiants et des finissants), quoique ces données ne sont pas actuellement rendues publiques. L'Enquête sur l'engagement des étudiants collégiaux de l'Ontario (EEECO), laquelle recueille régulièrement des données dans tous les collèges ontariens, a également une question sur l'ethnie, quoique les options d'identification des groupes ethniques soient un peu différentes de celles de la version NSSE, ce qui veut dire que les réponses à ce sujet pour les collèges et les universités sont maintenant incompatibles. Cependant, rien n'empêcherait que l'on harmonise assez rapidement les questions des deux enquêtes.

À court terme, il est probablement préférable d'utiliser les données de recensement pour rendre compte de la question de l'ethnie (les données de 2006 seront disponibles au début de 2008). À moyen terme, il devrait être possible de négocier une entente permettant la publication des données de la NSSE dans les universités, puis de créer un système quelconque de collecte de données dans les collèges qui fournirait des données correspondant à celles des universités à ce sujet. Il faudrait quand même utiliser certaines données de

recensement dans ce cas afin d'établir les dénominateurs servant à calculer les « taux » de fréquentation scolaire.

Fréquentation scolaire selon l'appartenance à la population autochtone. En ce qui concerne l'appartenance à un groupe autochtone, la situation est très semblable à la question de l'ethnie puisqu'on peut obtenir des données par l'intermédiaire des données de recensement et des questions de la NSSE et de l'EEECO sur l'origine ancestrale et ethnique.⁷ Là encore, la NSSE et l'EEECO ont des façons légèrement différentes de poser des questions sur l'appartenance à la population autochtone et les systèmes pour rendre compte des résultats ne sont pas absolument compatibles. Les solutions à envisager pour améliorer le champ d'observation sont donc identiques à celles que l'on propose pour l'ethnie.

Il existe toutefois une particularité concernant les données sur les étudiants autochtones. En effet les étudiants autochtones entreprennent généralement leurs études postsecondaires à un âge beaucoup plus avancé que les autres étudiants. Par conséquent, même si le groupe d'âge des jeunes de 18 à 21 ans constitue un « dénominateur » convenant bien à la réalité de la population non autochtone, il vaudrait probablement mieux adopter un groupe d'âge un peu plus vieux lorsqu'il s'agit des groupes autochtones.

Fréquentation scolaire selon l'appartenance à la « première génération ». En ce qui concerne l'appartenance à la « première génération », la situation est très semblable à la question de l'ethnie puisqu'on peut obtenir des données par l'intermédiaire des données de recensement et des questions de la NSSE et de l'EEECO sur l'origine ancestrale et ethnique. La principale différence, c'est qu'on ne peut utiliser le recensement pour calculer les taux à court terme; de plus, la façon d'établir un dénominateur n'est pas très claire.⁸ Les solutions à envisager pour améliorer le champ d'observation afin d'améliorer la collecte des données pour établir le numérateur sont donc semblables à celles que l'on propose pour l'ethnie. Par ailleurs, la collecte des données pour établir le dénominateur pose des problèmes plus complexes qu'il faudra approfondir davantage.

⁷ La NSSE ne fait toutefois aucune distinction entre les Indiens inscrits et non inscrits. Si cette variable est importante sur le plan des politiques, il faudrait alors recommander des modifications au questionnaire pour l'édition de 2010 de la NSSE.

⁸ On pourrait peut-être utiliser les questions du recensement portant sur l'éducation pour déterminer les jeunes de 15 à 18 ans qui vivent avec des parents n'ayant pas fait d'études postsecondaires (il serait préférable de ne pas prendre un groupe plus âgé puisque cela pourrait fausser l'échantillon en excluant les individus qui ont quitté le foyer familial). Cependant, il faut souligner que puisque le recensement demande le niveau le plus élevé d'études terminées et non pas le niveau le plus élevé d'études suivies, la définition de la « première génération » diffère quelque peu de celle qu'utilise le gouvernement de l'Ontario. L'Enquête sur la population active utilise des questions qui pourraient servir à établir un dénominateur correspondant mieux aux définitions du gouvernement de l'Ontario, mais il est évident qu'avec seulement 15 000 répondants en Ontario (dont moins de 10 % vraisemblablement ont des enfants dans le groupe d'âge pertinent), l'échantillon est loin d'être idéal.

Fréquentation scolaire selon la langue. En ce qui concerne la langue, la situation est très semblable à celle de la question de l'ethnie, sauf que la NSSE ne recueille pas actuellement de données à ce sujet (bien que l'EEECO demande la langue maternelle). Là encore, les données les plus fiables à ce sujet seraient en ce moment celles du recensement; à moyen terme (2010), on pourrait ajouter une question sur la langue dans le processus de collecte de données de la NSSE. Il faudrait quand même utiliser certaines données de recensement dans ce cas afin d'établir les dénominateurs servant à calculer les « taux » de fréquentation scolaire.

Fréquentation scolaire selon l'état de personne handicapée. À l'heure actuelle, les services administratifs ne recueillent pas de données sur les étudiants ayant un handicap, ce qui veut dire qu'il faut encore utiliser des données tirées d'enquêtes. Actuellement, seul le recensement couvre réellement toute la province (l'EEECO comprend une question sur l'existence d'un handicap, mais la NSSE n'aborde pas le sujet).⁹ Il faudrait recueillir davantage de données au moyen d'un processus semblable à celui qui est décrit ci-dessus à la rubrique concernant la langue.

Fréquentation selon l'appartenance à un milieu rural ou urbain. Ce facteur est probablement le plus difficile à évaluer sur le plan de l'accès, pour la simple raison que l'appartenance à un milieu rural ou urbain change pour de nombreux étudiants venant d'un milieu rural dès qu'ils commencent à fréquenter le collège ou l'université en milieu urbain. On pourrait peut-être suivre de façon longitudinale les étudiants ayant une adresse rurale, mais cela entraînerait une foule de problèmes concernant l'aspect pratique et les coûts qui seront examinés ci-dessous dans la rubrique sur les taux d'achèvement. Le recensement ne peut pas servir à faire un suivi dans ce cas, ni à court ni à long terme, parce qu'il ne comprend pas de questions sur les origines rurales ou urbaines.

Une solution, bien sûr, consisterait à inclure une question sur la « collectivité d'origine » dans la NSSE et l'EEEPO (le Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires utilise une telle question depuis quelques années déjà). Cependant, cela ne fournit qu'un numérateur; il faudrait encore établir un dénominateur afin de calculer un « taux ». À cet égard, on pourrait utiliser les données du recensement *précédent* pour trouver le nombre total de jeunes dans un groupe d'âge particulier afin de définir ce qui ressemblerait d'assez près à

⁹ Statistique Canada n'a pas établi de définition officielle du terme « handicap ». Le questionnaire détaillé de recensement demande plutôt aux répondants s'ils sont atteints d'un des troubles indiqués et si cela limite leurs activités quotidiennes d'une des façons indiquées. Le recensement pourrait donc servir à examiner les taux de fréquentation scolaire des Ontariens d'un groupe d'âge particulier qui sont limités *d'une quelconque façon* dans leurs activités. Le recensement n'offre pas de données spécifiques selon le *type* de handicap (p. ex., visuel, auditif). Les renseignements à ce sujet sont recueillis à l'échelle nationale dans une enquête postcensitaire intitulée l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités (EPLA). Cependant, l'échantillon utilisé pour l'EPLA n'est pas suffisant pour examiner en détail les taux de fréquentation scolaire au niveau des provinces.

une cohorte comparable pouvant servir à calculer un dénominateur, et donc un taux de fréquentation scolaire.

Taux d'achèvement selon les différents facteurs et groupes. Jusqu'à maintenant dans cette section nous avons examiné de simples taux de fréquentation scolaire. En général, c'est une tâche relativement facile : enquêter auprès des étudiants, les compter selon les facteurs que l'on a décidé d'utiliser, extrapoler le chiffre pour la population étudiante totale et diviser par le dénominateur pertinent. Il est toutefois beaucoup plus difficile de calculer les taux d'achèvement parce cela exige de *suivre* réellement les étudiants pendant un certain temps. C'est encore plus difficile de le faire selon un facteur quelconque parce que ce facteur doit être indiqué quelque part.

Il y a deux façons de suivre les étudiants longitudinalement : soit par des données administratives soit par des données tirées d'enquêtes. Les données administratives présentent des problèmes pour deux raisons principales. Premièrement, les établissements ne sont pas tous en mesure de recueillir des données; ensuite, les données administratives sur le revenu familial, l'ethnie, la langue, l'appartenance à la population autochtone, l'état de personne handicapée et le niveau de scolarité des parents n'existent tout simplement pas.

L'autre méthode longitudinale que l'on pourrait envisager consiste à élaborer une enquête comme l'EJET à l'échelle provinciale. Une telle enquête fournirait une riche source de données au fil des ans, mais il faudrait que la taille de l'échantillon soit très grande pour permettre de saisir des données sur chacun des facteurs énumérés ci-dessus, ce qui entraînerait probablement des coûts très élevés. On pourrait bien sûr utiliser l'EJET même, mais l'échantillon ontarien ne serait probablement pas assez grand pour fournir des données utiles sur l'ethnie, l'appartenance à la population autochtone et l'état de personne handicapée. De plus, la plus jeune des deux cohortes de l'EJET est maintenant âgée de 22 ans; comme aucune autre nouvelle cohorte n'a été confirmée à ce jour aux fins de l'EJET, et même si l'on recrutait une nouvelle cohorte aujourd'hui même (par exemple pour faire suite au Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2009 - PISA), elle ne parviendrait pas au palier postsecondaire avant 2012 et ne pourrait fournir des données raisonnables sur la réussite avant 2017-2018.

Une solution qui pourrait être moins coûteuse que de mesurer le taux d'achèvement des études consisterait à mesurer le taux d'atteinte d'un niveau de scolarité. On peut facilement obtenir dans les données du recensement quinquennal toutes les données sur les taux d'atteinte d'un niveau de scolarité selon le groupe d'âge (p. ex, de 25 à 30 ans, l'ethnie, la langue, l'appartenance à la population autochtone et l'état de personne handicapée. Bien sûr, ces données sont quelque peu contaminées par les allées et venues des diplômés après l'obtention du diplôme, mais elles représentent quand même une source

raisonnablement fiable d'informations indiquant qui termine ses études postsecondaires en Ontario. Dans la mesure où les taux d'atteinte d'un niveau de scolarité et les taux de fréquentation scolaire d'un groupe différent, on peut en déduire que ce groupe a peut-être des problèmes additionnels entravant l'achèvement des études qui nécessiteraient des études plus poussées.

Ce qu'il nous faut savoir au sujet de l'accès et de l'achèvement : Lacunes à combler

Il y a des limites certaines à ce que les banques de données actuelles peuvent nous apprendre au sujet des obstacles à l'accès. Les travaux de savants experts comme Marc Frenette, Ross Finnie et Dianne Looker (pour ne nommer que trois des nombreux spécialistes qui ont cherché à exploiter les bases de données comme celles de l'EJET et de l'EPEP) ont accompli d'immenses progrès pour combler quelques-unes des lacunes fondamentales constatées dans la littérature sur l'accès, mais il n'est pas certain qu'il reste beaucoup à tirer de ces bases de données. On peut supposer que l'EJET pourra fournir des données plus précises au gré des cycles d'enquête, mais il est fort probable qu'elles ne feront qu'ajouter de la couleur au tableau déjà esquissé plutôt que de nous mener à de véritables découvertes.

En effet, les chercheurs canadiens ont fait un excellent travail ces dix dernières années pour ce qui est de dégager avec précision les groupes qui sont défavorisés sur le plan de l'accès aux études postsecondaires et de décrire l'importance relative des divers obstacles. Nous nous retrouvons avec un certain nombre de questions pour expliquer « pourquoi » certains obstacles entravent certaines personnes et non d'autres, et « comment » on peut les surmonter. Ce sont ces questions que nous mettrons en lumière dans cette dernière section, avec quelques brèves suggestions sur le type de recherche qui pourraient être effectuées pour y répondre. Pour des raisons pratiques, les grandes catégories de recherche ont été divisées en deux : *entreprendre des études postsecondaires* et *payer les études postsecondaires*.

1) *Entreprendre des études postsecondaires* : Nous avons appris de diverses études qu'il existe une corrélation positive entre la réussite scolaire et le revenu familial. Nous avons appris que l'obtention de résultats scolaires médiocres au palier secondaire a un effet négatif sur les chances de poursuivre des études au palier postsecondaire. Et nous avons appris qu'en général la moitié des personnes qui ne poursuivent pas d'études postsecondaires disent qu'aucun obstacle ne les y empêche ou qu'ils font face à un obstacle lié à leur réussite scolaire antérieure.

La question soulevée à cet égard est le cercle vicieux des faibles attentes et des faibles résultats scolaires, deux phénomènes pouvant être corrélés aux familles à faible revenu. Mais le milieu familial ne détermine pas la destinée. De

nombreux individus venant de milieux à faible revenu sont capables de surmonter ces obstacles; bref, pourquoi certaines personnes y parviennent-elles et d'autres pas?

La recherche nécessaire devrait porter en partie sur la formation des préférences : pourquoi certaines personnes forment-elles une préférence pour les études postsecondaires et pourquoi développent-elles certaines attitudes à l'égard de formes distinctes d'éducation (c'est-à-dire le collège par opposition à l'université)? Il faudra sans contredit une somme considérable de recherches qualitatives pour répondre à ces questions – entrevues avec des jeunes (préférentiellement au cycle intermédiaire et aux premières années du palier secondaire) qui sont considérés comme étant « à risque » ou qui ont des notes médiocres. Ces personnes ont manifestement conceptualisé leur avenir d'une façon fondamentalement différente de celle des élèves qui réussissent bien. Si l'on ne comprend pas mieux comment ces conceptions se forment, il est peu probable que l'on puisse élaborer de nouvelles politiques qui auront un effet sur les aspirations des jeunes.

Un type de recherche qui pourrait être particulièrement utile dans une province aussi multiculturelle que l'Ontario consisterait à orienter au moins une partie de ces études sur des axes ethniques. Un certain nombre d'enquêtes et d'études (Sweet et Anisef, 2005; Junor et Usher, 2004) fournissent des indices suggérant que différents groupes semblent avoir des préférences systématiquement différentes en matière d'aspiration à l'éducation. Ce fait est sans doute enraciné dans les expériences vécues de ces différentes communautés à l'égard de l'intersection entre l'éducation et le marché du travail : les parents d'origine chinoise ne parlent peut-être pas d'éducation avec leurs enfants de la même façon que les parents d'origine méditerranéenne ou latino-américaine.

Parallèlement aux recherches sur les aspirations, il faudrait accomplir beaucoup plus de travail pour améliorer la réussite scolaire dans les écoles. Les données du PISA indiquent qu'au Canada, les écarts dans les taux de réussite scolaire se situent davantage à l'intérieur d'une même école qu'entre différentes écoles. Ce résultat est encourageant dans le sens qu'il signifie que les effets du quartier (et par conséquent du niveau de revenu) sont relativement faibles si l'on compare à d'autres pays. Mais il signifie également que toute solution que nous élaborons pour rehausser les normes exigera une somme immense de travail au sein de chacune des écoles pour relever le niveau des élèves ayant le plus faible rendement.

Signe assez prometteur pour l'Ontario, après une décennie de travail de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), tout indique que les écoles secondaires commencent à créer une « culture des données », c'est-à-dire que les résultats des tests annuels sont disséqués et analysés au sein de chaque école et qu'ils constituent le fondement d'expériences pédagogiques conçues pour améliorer les résultats. Un certain nombre de ces expériences sont

mises en vedette par l'OQRE sur son site Web à la rubrique « Cas de réussite d'écoles »¹⁰. Dans la plupart des cas, cependant, ces initiatives ne peuvent pas vraiment être qualifiées de « réussites » puisqu'elles n'ont pas été évaluées rigoureusement – pour la plupart ce ne sont que des exemples d'écoles appuyant leurs plans de redressement sur des données quantitatives. Ce serait un bon investissement pour le COQES que de travailler avec les écoles et les conseils scolaires pour financer l'évaluation de certaines de ces initiatives afin de commencer à approfondir notre façon de comprendre l'efficacité de ces changements.

De façon plus générale, dans la mesure où il existe des tentatives généralisées dans la communauté pour rehausser le rendement scolaire (p. ex., JUMP Foundation et son travail sur les programmes d'études en mathématiques), accroître l'aspiration aux études postsecondaires, ou les deux (p. ex., Pathways to Education¹¹), il faudrait investir davantage pour en étudier les effets de façon systématique, idéalement par des méthodes expérimentales ou quasi-expérimentales.

2) *Payer les études postsecondaires* : Grâce aux travaux effectués au cours de la dernière décennie, on comprend beaucoup mieux aujourd'hui la situation financière des étudiants et on saisit mieux la mesure dans laquelle les questions financières sont en soi responsables des disparités dans les taux de fréquentation scolaire entre les riches et les pauvres. Ce qu'il reste à apprendre, c'est la façon de parfaire les programmes d'aide financière pour qu'ils facilitent l'accès à l'éducation postsecondaire pour les étudiants qui perçoivent le financement comme un obstacle.

À ce sujet, le principal débat qui se dégage de la recherche – et qui se poursuit encore – est de savoir si les contraintes liées aux liquidités constituent un obstacle plus important que les contraintes liées au rapport coûts-avantages. Si le problème tient au manque de liquidités, l'intervention appropriée en matière de politique est alors d'augmenter le montant de l'aide remboursable accordée aux étudiants (c'est-à-dire les prêts). Si le problème tient à l'analyse du rapport coûts-avantages, l'intervention appropriée en matière de politique est alors d'augmenter le montant de l'aide non remboursable accordée aux étudiants (c'est-à-dire les bourses).

¹⁰ <http://www.eqao.com/Success/Stories.aspx?Lang=F&gr=036&yr=08>

¹¹ Les responsables de Pathways to Education ont publié le sommaire de l'évaluation de leurs programmes effectuée gracieusement par le Boston Consulting Group. Mais il y manque des informations essentielles concernant les sources de données et les mesures de contrôle qui seraient considérées comme normales dans une évaluation de programme. Vu l'enthousiasme général qu'a suscité le modèle Pathways, lequel semble être fondé sur des principes pouvant être considérées comme des « pratiques optimales », il pourrait être utile d'évaluer le programme et ses effets avec plus de rigueur.

Il y a un certain nombre de projets en cours qui pourraient jeter de la lumière sur cette question – la plupart liés au projet Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants (MEAFE) financé par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Mais il n'est pas facile de répondre à cette question en se fondant uniquement sur les bases de données et enquêtes existantes; comme on l'a constaté dans le cadre du projet MEAFE, une *combinaison* des bases de données administratives et d'enquêtes pourrait être la voie à suivre pour faire avancer la recherche. À part cela, il est difficile d'imaginer comment toute autre méthode que la recherche expérimentale (c'est-à-dire une recherche fondée sur les méthodes de répartition aléatoire) puisse expliquer grand chose.

Une question connexe qu'il serait bon d'explorer est celle de l'« aversion pour les dettes ». Le concept de l'aversion pour les dettes est fort présent dans le discours public sur l'accès à l'éducation et ce, depuis une dizaine d'années. Mais, il convient de le souligner, l'idée que la « crainte de s'endetter » soit véritablement une cause pouvant dissuader des individus de poursuivre leurs études s'appuie sur une preuve empirique remarquablement mince.

Une partie du problème du point de vue de la recherche, c'est qu'il est extrêmement difficile d'établir une distinction conceptuelle entre l'« aversion pour les dettes » et les « contraintes liées au rapport coûts-avantages » (c'est-à-dire la perception qu'un programme d'études coûte trop cher compte tenu des bénéfices qu'on prévoit en tirer). Lorsque des étudiants disent « Je ne veux pas emprunter afin de poursuivre mes études », il est possible qu'ils expriment une répugnance à avoir une dette, quelle qu'elle soit (certains étudiants musulmans, par exemple, peuvent refuser de contracter un emprunt à intérêt pour des motifs religieux). Il semble plus probable, cependant, qu'ils expriment la crainte de ne pas être en mesure de rembourser la somme due, ce qui est une autre façon de dire que le programme d'études est trop coûteux pour les bénéfices qu'ils en tireraient. Il y a donc un problème d'un point de vue analytique, parce que cela signifie que comparer un « groupe expérimental » qui contracte une dette avec un « groupe de contrôle » dont l'endettement est moindre grâce à des bourses ne peut pas être utile. Certes, les bourses réduisent les dettes, mais elles réduisent également le coût net et, par conséquent, elles changent entièrement le rapport coûts-avantages de l'éducation.

Une méthode possible de recherche expérimentale consisterait à offrir au groupe étudié des possibilités d'emploi au lieu de bourses. Cette solution serait une version légèrement plus pure de l'expérience sur l'aversion pour les dettes comparativement à la prestation de bourses, parce qu'elle offre une possibilité d'accroître les ressources sans que les avantages soient reliés à la fréquentation scolaire (ce qui aurait pour effet de réduire implicitement le coût de la fréquentation scolaire et de contaminer ainsi l'expérience).

Une dernière question qui mériterait d'être examinée est la mesure dans laquelle le processus de demande d'aide financière des étudiants constitue en soi un

obstacle. Un certain nombre d'études récentes effectuées aux États-Unis (voir Dynarski et Scott-Clayton, 2006) ont surtout cherché à savoir si le processus de demande d'aide financière ne serait pas plus complexe qu'il le faut et si cette complexité ne joue pas en soi un rôle de dissuasion pour les étudiants à faible revenu. Des études semblables pourraient être utiles : une étude pourrait déterminer s'il serait possible de réduire la complexité des formulaires relatifs à l'aide financière aux étudiants sans toutefois amoindrir ses propriétés distributives, et une autre pourrait déterminer si le fait de fournir aux étudiants de meilleures informations sur l'aide financière disponible ou même une aide professionnelle pour remplir les formulaires pourrait entraîner une différence mesurable sur les demandes d'aide financière et l'accès aux études.

Bibliographie

- Acumen Research Group Inc. (2005) *Ontario/Sondage auprès des candidats aux études collégiales 2004 : Rapport final*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Collection de recherches du millénaire).
- Acumen Research Group Inc. (2006) *Le financement des études universitaires en Ontario : Rapport du Sondage auprès des candidates à l'université^{MC} en Ontario*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Collection de recherches du millénaire).
- Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington : U.S. Department of Education.
- Adelman, C. (2007). « Do We Really Have a College Access Problem? » *Change Magazine*, juillet-août 2007.
- Affaires indiennes et du Nord Canada (2005). *Évaluation du Programme d'enseignement postsecondaire*. Préparé par la Direction générale de l'évaluation et de la vérification interne avec l'aide de Hanson/Macleod Institute. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Allen, M., et Vaillancourt, C. (2004). « Promotion de 2000 – prêts étudiants » *Tendances sociales canadiennes*, automne 2004, n° 74., pp. 21-25, n° 11-008 au catalogue.
- Allen, R. (1999). *The Education Dividend: Why Education Spending is a Good Investment for BC*. Vancouver : Centre canadien de politiques alternatives, bureau de C.-B.
- Andres, L. (2006). « Introduction: Today's Postsecondary Students – Adding Faces to Numbers » dans Andres, L., et Finlay, F. (dir.), *Student Affairs: Experiencing Higher Education* (1-13). Vancouver : UBC Press.
- Andres, L., et Adamuti-Trache, M. (2007). « You've Come a Long Way, Baby? Persistent Gender Inequality in University Enrolment and Completion in Canada, 1979-2004 » *Canadian Journal of Public Policy/Analyse de politiques*, mars 2007, 33(1), 93-116.
- Andres, L., et Looker, E. D. (2001). « Rurality and capital: educational expectations and attainments of rural, urban/rural and metropolitan youth » *The Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, juin 2001, 31(2).

- Anisef, P., Bertrand, M.A., Hortian, U., et James, C. (1985). *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada : recension des ouvrages*. Ottawa : Secrétariat d'État.
- Anisef, P., Sweet, R., Plickert, G., et Tom-Kun, D. (2003). *The effects of region and gender on educational planning in Canadian families*. Laidlaw Foundation.
- Assemblée des Premières Nations (2005). *Plan d'action des Premières Nations sur l'éducation*. Ottawa : Assemblée des Premières Nations.
- Astin, A. W., et Oseguera, L. (2004). « The Declining "Equity" of American Higher Education ». *The Review of Higher Education*, printemps 2004, 27(3), 321-341.
- Auld, D. (2004). « Higher Education in Canada: Perspectives and Directions for the Future ». Dans Beach, C. M., Broadway, R. W., et McInnes, R. M. (dir.). *Higher Education in Canada* (573-580). Montréal et Kingston: McGill-Queen's University Press, ainsi que le John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.
- Barr, N. (2005). « Higher Education Funding ». Dans Iacobucci, F., et Tuohy, C. (dir.). *Taking Public Universities Seriously* (441-475). Toronto : University of Toronto Press.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S., et Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. N° 81-595-MIF au catalogue – N° 007. Ottawa : Statistique Canada (Division culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation).
- Baum, S., et Ma, J. (2007). *Education Pays: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society*. Washington: College Board. (Collection Trends in Higher Education).
- Baumann, P., Cabrera, A., et Swail, W. S. (2007). *An Annotated Bibliography of Latino Educational Research*. Virginia Beach et College Park : Educational Policy Institute et College of Education, University of Maryland, College Park.
- Berger, J., Motte, A., et Parkin, A. (2007). *Le Prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada - Troisième édition*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Betts, J., Ferrall, C., et Finnie, R. (2007). *L'incidence des caractéristiques d'une université sur les résultats professionnels après le diplôme : témoignages de trois cohortes canadiennes récemment diplômées*. Direction des études analytiques : documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue – No 292. Ottawa : Statistique Canada.
- Boothby, D., et Drewes, T. (2006). « Postsecondary Education in Canada: Returns to University, College and Trades Education » *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, 32(1), 1-19.
- Boothby, D., et Rowe, G. (2002). *Taux de rendement de l'éducation : Une analyse distributionnelle réalisée à l'aide du modèle LifePaths*. Document de travail W-02-8F. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.
- Bowlby, G., et McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada.
- Boyd, M. et Schellenberg, G. (2006). « Réagrément et professions des médecins et ingénieurs immigrants ». *Tendances sociales canadiennes*. N° 11-008 au catalogue.
- Brink, S. (2004). *New results from the second cycle of the Youth in Transition Survey (YITS): Educational and labour market pathways of youth between the age of 20 and 22*. Présentation de Développement des ressources humaines Canada, 5 juillet 2004.
- Butlin, G. (1999). « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(3), 9-35.
- Cabrera, A.F., et La Nasa, S.M. (dir. du volume) (2000). Dans Volkwein, J. F., et Litten, L. H. (dir. de la série.) *New Directions for Institutional Research, No. 107. Understanding the college choice of disadvantaged students*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Callender, C., et Jackson, J. (2005). « Does Fear of Debt Deter Students from Higher Education? » *Journal of Social Policy*, 34(4), 509-540.
- Caponi, V., et Plesca, M. (2007). *Postsecondary Education in Canada: Can Ability Bias Explain the Earnings Gap Between College and University Graduates?* Bonn : Institute for the Study of Labour (IZA).
- Cartwright, F., et Allen, M. K. (2002). *Comprendre l'écart rural-urbain dans le rendement en lecture. Éducation, compétences et apprentissage*, documents de recherche. Ottawa : Statistique Canada, Développement des

ressources humaines Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

- Chapman, B. (2005). « Income-related student loans: concepts, international reforms and administrative challenges ». Dans Teixeira, P., Johnstone, B, Rosa, M.J., Vossensteyn, J.J. (dir.). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* London : Springer.
- Cheung, S. (2007). *Décisions prises par les jeunes Canadiens et Canadiennes : Rapport de synthèse sur l'accès à l'enseignement postsecondaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Christofides, L. N., Hoy, M., et Cirello, J. (2001). « Family income and postsecondary education in Canada ». *The Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 31(1), 177-195.
- Chung, L. (2006). « Scolarité et gains ». *L'emploi et le revenu en perspective*, juin 2006, 7(6), no 75-001-XIF au catalogue. Consulté sur Internet à http://www.statcan.ca/francais/freepub/75-001-XIF/10606/art-1_f.htm
- Clark, W. (2003). « Transitions différées des jeunes adultes ». *Tendances sociales canadiennes*, n° 11-008 au catalogue.
- Coelli, M. B. (2004). *Tuition Increases and Inequality in Postsecondary Education Attendance*. Document de travail.
- Coelli, M. B. (2005a). *Parental Income Shocks and the Education Attendance of Youth*. Document de travail.
- Coelli, M. B. (2005b). *Tuition, Rationing and Equality of Access to Postsecondary Education*. Document de travail.
- COGEM Research Inc. (2002). *Prendre une décision au sujet des études postsecondaires : à l'écoute des absents*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Collin, C., et Kerr, K. B. (2006). *Investissement fédéraux récents dans l'éducation postsecondaire et la formation*. Ottawa : Service d'information et de recherche parlementaires de la Bibliothèque du Parlement. Consulté sur Internet à <http://www.parl.gc.ca/information/library/PRBpubs/prb0625-f.htm>.
- Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord (2007). *Notre priorité la plus haute : L'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada. Rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord*. Ottawa : Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord.

- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner. Rapport sur l'enseignement au Canada 2007*. Ottawa : CCA.
- Conseil de la fédération (2006). *Préparer l'avenir : Stratégie pancanadienne sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle*. Conseil de la fédération. Consulté sur Internet à <http://www.conseildelafederation.ca/pdfsfrançais/PSE%20Strategy-July-FR.pdf>.
- Corak, M., Lipps, G., et Zhao, J. (2003). *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*. Direction des études analytiques : documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue - N° 210. Ottawa : Statistique Canada (Division des études de la famille et du travail).
- Côté, J. E., et Allahar, A. L. (2007). *Ivory Tower Blues: A University System in Crisis*. Toronto : University of Toronto Press.
- Daniels, R. J., et Trebilcock, M. J. (2005). « Towards a New Compact in University Education in Ontario ». Dans Iacobucci, F., et Tuohy, C (Eds.). *Taking Public Universities Seriously*, 87-120. Toronto : University of Toronto Press.
- deBroucker, P., et Underwood, K. (1998). « Mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité : une comparaison internationale axée sur les études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*, 5(2), 30-51.
- deBroucker, P. (2006). *Postsecondary Education in Canada: A Vision from Canadian Youth*. Rapport de recherche d'accompagnement dans le cadre du Dialogue et sommet national « Faire participer les jeunes Canadiens ». Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Développement des ressources humaines Canada (2002). *Le savoir, clé de notre avenir - Compétences et apprentissage pour les Canadiens*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.
- Drolet, M. (2005). *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?* Direction des études analytiques, documents de recherche. No 11F0019MIF au catalogue — No 243. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).
- Dubois, J. (2002). *Qu'est-ce qui incite les jeunes à poursuivre des études postsecondaires au Canada?* Série des documents de travail Direction

générale de la recherche appliquée, n° SP-578-06-03F au catalogue.
Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.

Dubois, J. (2007). *Résultats des parcours non traditionnels*. Série de document de la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et recherche, n° SP-784-05-07F au catalogue. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.

Dynarski, S. M. (2003). « Does Aid Matter? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion ». *American Economic Review*, 93(1), 279-288.

Dynarski, S., et Scott-Clayton, J. (2006). « The Cost of Complexity in Federal Student Aid: Lessons from Optimal Tax Theory and Behavioral Economics ». *National Tax Journal*, juin 2006, 59(2), 319-356.

Eckel, C. C., Johnson, C., Montmarquette, C., et Rojas, C. (2007). « Debt Aversion and the Demand for Loans for Postsecondary Education ». *Public Finance Review*, mars 2007, 35(2), 233-262.

EKOS Research Associates Inc. (2006). *Investir dans leur avenir : Une enquête sur le soutien financier en matière d'éducation postsecondaire*. Montréal, Ottawa et Toronto : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Ressources humaines et Développement social Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Engle, J., Bermeo, A., et O'Brien, C. (2006). *Straight from the Source: What Works for First-Generation College Students*. Washington : The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Federation of Saskatchewan Indian Nations Post Secondary Technical Working Group. (2006). *First Nations Participation in Post Secondary Education in Canada*. Mémoire non publié présenté dans le cadre de l'examen de l'accessibilité et l'abordabilité au palier postsecondaire présidé par M. McCall.

Finlay, F. (2006) « Conclusion: From Research to Action ». Dans Andres, L., et Finlay, F. (dir.). *Student Affairs: Experiencing Higher Education*, (244-256). Vancouver : UBC Press.

Finney, J. E., et Kelly, P. J. (2004). « Obtaining and Making Sense of Information about How Students, Families, and States Pay for Higher Education ». *Change*, juillet-août 2004, 36(4), 540-59.

Finnie, R. (2001). « Student loans: the empirical record ». *The Canadian Journal of Higher Education/ Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 31(3).

- Finnie, R. (2004). *Student Financial Aid: The Roles of Loans and Grants*. Document de travail 37, School of Policy Studies, Queen's University. Kingston : Queen's University School of Policy Studies.
- Finnie, R. (2005). *Student Debt and Early Life Course Outcomes: The Effects of Borrowing on Marriage, Children, and Savings*. Document de travail.
- Finnie, R., Laporte, C., et Lascelles, E. (2004). *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?* Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 226. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).
- Finnie, R., et Schwartz, S. (1996). *Student Loans in Canada: Past, Present, and Future*. Ottawa : Institut C.D. Howe.
- Finnie, R., et Qui, T. (À paraître, 2008). Titre non disponible.
- Finnie, R., et Usher, A. (2006). « The Canadian Experiment in Cost-Sharing and Its Effects on Access to Higher Education, 1990-2002 ». Dans Teixeira, P. N. et al (dir.). *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal* (159-187). Netherlands : Springer.
- Finnie, R., et Usher, A. (À paraître, 2008). *Parents' Savings and Access to Post-Secondary Education: Evidence from the Post-Secondary Education Participation Survey*.
- Finnie, R., Usher, A., et Vossensteyn, H. (2004). « Meeting the Need: A New Architecture for Canada's Student Financial Aid System ». *Policy Matters/Enjeux publics*, 5(7).
- Finnie, R., et Wannell, T. (2004). *L'évolution de l'écart des gains entre les sexes chez les diplômés des universités canadiennes*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 235. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).
- Finnie, R., Lascelles, E., et Sweetman, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 237. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).

- Flint, T. (1995). « Early Awareness of College Financial Aid: Does It Expand Choice? ». *Review of Higher Education*, printemps 1995, 16(3), 309-27.
- Foley, K. (2001). *Pourquoi arrêter après l'école secondaire? Analyse descriptive des raisons les plus importantes ayant motivé les diplômés de l'école secondaire à ne pas poursuivre d'études postsecondaires*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2004). *Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones au Canada*. Notes de recherche du millénaire n° 2. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2005). *Accroître l'accès : l'information importe-t-elle?* Notes de recherche du millénaire n° 3. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2006). *L'impact des bourses : endettement et persévérance des étudiants de niveau postsecondaire*. Notes de recherche du millénaire n° 4. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fondation canadienne pour l'avancement de la carrière (2003). *L'importance des services d'orientation et de soutien dans la préparation aux études postsecondaires*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Frenette, M. (2002). *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Document de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 191. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe?* Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 201. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).
- Frenette, M. (2005). *L'incidence des frais de scolarité sur l'accès à l'université : résultats de la vaste déréglementation des frais de scolarité des programmes professionnels*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 263. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).
- Frenette, M. (2007a). *Est-ce que les universités profitent à la population locale de jeunes? Résultats provenant de la fréquentation des universités et des collèges, et des gains des diplômés suivant la création d'une nouvelle*

université. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 283. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).

Frenette, M. (2007b). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 295. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).

Frenette, M., et Zeman, K. (2007c) *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019MIF au catalogue — N° 303. Ottawa : Statistique Canada (Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail).

Galarneau, D. (2006). « Scolarité et revenu des parents seuls ». *L'emploi et le revenu en perspective*, 6(12).

Georgian College Institute of Applied Research and Innovation. (2005). *Étudiants avec personnes à charge : Pratiques courantes dans les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada et des États-Unis*. Numéro 20. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador. (2003). *Beyond high school: Follow-up study of June 2001 high school graduates*. St. John's : Department of Youth Services and Postsecondary Education, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador.

Green, T. C. (2005). « Financial Aid, Access, and America's Social Contract with Higher Education ». *College and University*, hiver 2005, 80(3), 9-13. American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers (AACRAO)

Gucciardi, F. (2004). *Promouvoir l'excellence? Les bourses d'études au Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Guppy, N. (2006). « Forward ». Dans Andres, L., et Finlay, F. (dir.). *Student Affairs: Experiencing Higher Education* (xiii-xi). Vancouver : UBC Press.

Hampton, M., et Roy, J. (2002). « Strategies for facilitating success of First Nations students ». *The Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 32(3), 1-15.

- Hatt, S. (2005). « Opportunities for All? Widening participation in postsecondary education in England ». Communication présentée au congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur, mai 2005.
- Heller, D.E. (1997). « Student Price Response in Higher Education: An Update to Leslie And Brinkman ». *Journal of Higher Education*, 68(6), 624-659.
- Heller, D.E. (1999). « The Effects of Tuition and State Financial Aid on Public College Enrollment ». *Review of Higher Education*, 23(1), 65-89.
- Hemingway, F. (2004). *Les points névralgiques de l'aide financière aux études : Exploration des données de l'enquête Joindre les deux bouts*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Hemingway, F., et McMullen, K. (2004). *Une affaire de familles : l'impact du coût des études postsecondaires*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Holmes, D. (2005). *Faire place aux différences : l'éducation postsecondaire parmi les autochtones, les personnes handicapées et les personnes ayant des enfants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
- Howe, E. C. (2006). *Saskatchewan with an Aboriginal Majority: Education and Entrepreneurship*. The Saskatchewan Institute of Public Policy Public Policy Paper Series. Regina : SIPP.
- Ikenberry, S. O., et Hartle, T. W. (2001). *Taking stock: How Americans judge quality, affordability, and leadership at U. S. colleges and universities*. Washington : American Council on Education.
- Institute for Higher Education Policy, Scholarship America et National Scholarship Providers Association (2005). *Private Scholarships Count: Access To Higher Education And The Critical Role Of The Private Sector*. Washington : Institute for Higher Education Policy, Scholarship America, et National Scholarship Providers Association.
- Ipsos-Reid (2004). *Canadians' Attitudes Towards Financing Postsecondary Education: Who Should Pay and How?* Washington et al : Ipsos-Reid.
- Jackson, G.A. et Weatherby, G.B. (1975). « Individual Demand for Higher Education ». *Journal of Higher Education*, 46(6), 623-652.
- Johnson, D. (2008). « Inter-provincial variation in university tuition and the decision to continue to attend university: Evidence from Youth in Transition

Survey in Canada ». Document inédit. Projet Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants (MEAFE).

Johnson, D. R., et Rahman, F. T. (2005). « The role of economic factors, including the level of tuition, in individual university participation decisions in Canada ». *The Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 35(3), 101-127.

Johnstone, B. (2004). « L'aide financière non remboursable : Diversité et rentabilité des subventions par rapport aux prêts ». Communication présentée au Séminaire international CMEC-OCDE-Canada sur l'aide financière aux études, Québec, 2 mai 2004.

Junor, S., et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004 : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Collection de recherches du millénaire. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Junor, S., et Usher, A. (2006). *Student Aid Time-Bomb: The Coming Crisis in Canada's Financial Aid System*. Toronto: Educational Policy Institute.

Junor, S., & Usher, A. (2007). *The End of Need-Based Student Financial Aid in Canada?* Toronto : Educational Policy Institute.

Kane, T. J. (1995). *Rising Public College Tuition and College Entry: How Well Do Public Subsidies Promote Access to College?* Document de travail 5164 du NBER. Washington : National Bureau of Economic Research, Inc.

King, A.J.C., Warren, W. K., et Miklas, S. R. (2004). *Study of Accessibility of Ontario law Schools*. Kingston : Social Program Evaluation Group, Queen's University.

Kirby, D., et Conlon, M. (2005). « Comparing the economic experiences of rural and urban university students ». *The Alberta Journal of Educational Research*, printemps 2005, 51(1).

Knighton, T., et Mirza, S. (2002). « L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires ». *Revue trimestrielle de l'éducation*, 8(3), n° 81-003 au catalogue. Ottawa : Statistique Canada.

Krahn, H., et Andres, L. (1999). « Youth pathways in articulated postsecondary systems: enrollment and completion patterns of urban young men and women ». *The Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 29(1).

- Kwong, J.C., Dhalla, I. A., Steiner, D. L., Baddour, R. E., Waddell, A. E., et Johnson, I. L. (2002). « Effects of rising tuition fees on medical school class composition and financial outlook ». *Canadian Medical Association Journal/Journal de l'Association médicale canadienne*, 166(8), 1023-1028.
- Lambert, M., Zeman, K., Allen, M., et Bussière, P. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi? Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche, n° 81-595-MIF au catalogue — No 026. Ottawa : Statistique Canada.
- Learning Point Associates (2004). *All Students Reaching the Top*. Washington : Learning Point Associates.
- Leinbach, T. D., Bailey, T., et Jenkins, D. (2005). *Community college low-income and minority student completion study: descriptive statistics from the 1992 high school cohort*. New York : Columbia University, Teachers College, Community College Research Center.
- Leslie, L., et Brinkman, P. (1987). « Student price response in higher education: The student demand studies ». *Journal of Higher Education*, 58(2), 181-204.
- Leslie, L.L., et Brinkman, P.T. (1988). *The Economic Value of Higher Education*. New York : American Council on Education et Macmillan.
- Li, C. (2006). *Les collèges privés au Canada : les partenaires moins connus en éducation postsecondaire*. Série Analyse en bref. N° 11-621-MIF au catalogue — N° 036. Ottawa : Statistique Canada (Division de la statistique du revenu)
- Looker, D. E. (2002). *Pourquoi ne continuent-ils pas? Les facteurs qui influencent les jeunes Canadiens à ne pas poursuivre leurs études au niveau postsecondaire*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Looker, D. E., et Lowe, G. S. (2001). *L'accès aux études postsecondaires et à l'aide financière au Canada : état de la question et carences en matière de recherche*. Document d'information en vue d'un Atelier des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques sur l'accès aux études postsecondaires et l'aide financière aux étudiants, 1^{er} février 2001, à Ottawa. Ottawa : RCRPP .
- Looker, D. E., et Thiessen, V. (2004). *Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées*. Publications relatives au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Ottawa : Ressources humaines

et Développement des compétences Canada (Politique stratégique et planification).

Mackenzie, H. (2005). *The Tuition Trap*. Toronto, ON: Ontario Confederation of University Faculty Associations.

Manski, C.F., et Wise, D.A. (1983). *College Choice in America*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Market Quest Research Group. (2005). *Sondage auprès des finissants et des finissantes 2002 des écoles secondaires du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Ministère de la Formation et du Développement de l'emploi et Ministère de l'Éducation.

Maximova, K., et Krahn, H. (2005). « Does Race Matter? Earnings of Visible Minority Graduates from Alberta Universities ». *The Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 35(1), 85-110.

McElroy, L. (2005). *L'aide financière aux études et la persévérance à l'université : L'influence de l'endettement (23)*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

McMullen, K. (2004). « Réussite scolaire : l'écart entre les garçons et les filles ». *Questions d'éducation*, octobre 2004, n° 4, n° 81-004-XIF au catalogue. Ottawa : Statistique Canada.

Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Ottawa : Caledon Institute of Social Policy.

National Centre for Public Policy and Higher Education. (2002). *Losing Ground: A National Status Report on the Affordability of American Higher Education*. Washington : National Centre for Public Policy and Higher Education.

Neill, C. (2005). *The Impact of Tuition Fees on University Enrollments and Students' Work in Canada*. Document de travail, ébauche préliminaire.

Neill, C. (2006a). *The Effect of Student Loan Limits on Youth's Educational Outcomes*. Document de travail.

Neill, C. (2006b). *The Effect of Tuition Fees on Students' Work in Canada*. Document de travail.

Neill, C. (2007). *Crédits d'impôt pour frais de scolarité et pour études du Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- O'Donnel, V., et Tait, H. (2003). *Enquête auprès des peuples autochtones de 2001 : premiers résultats - Bien-être de la population autochtone vivant hors réserve*. Ottawa : Statistique Canada.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2003). *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2004). *Co-Financing Lifelong Learning: Towards a Systemic Approach*. (Français à paraître) Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2005*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2006*. Paris: OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *ICT and Learning: Supporting Out-of-School Youth and Adults*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2006). *Améliorer les compétences : Vers de nouvelles politiques*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2007). *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2007*. Paris : OCDE.
- Pakravan, P. (2006). *The Future Is Not What It Used To Be: Re-examining Provincial Postsecondary Funding Mechanisms in Canada*. C.D.Howe Institute Commentary: The Education Papers. Ottawa : Institut C.D.Howe.
- Perna, L. (2005). « Does Aid Matter? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion ». *American Economic Review*, mars 2005.
- Peters, V. (2004). *Travail et formation : premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Prairie Research Associates (2005). *La situation financière des étudiants des collèges canadiens : 3^e édition*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- R. A. Malatest and Associates, Ltd. (2002). *La migration des jeunes ruraux : Explorer la réalité derrière les mythes - Document de travail sur les jeunes*

des régions rurales. Étude sur les jeunes des régions rurales, phase II.
Ottawa : Gouvernement du Canada.

- R.A. Malatest and Associates, Ltd. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Rahman, A., et Situ, J. (2007). *Higher Education and the Relationship Between Earnings and Parental Income.* Ottawa : Statistique Canada.
- Reay, D., Davies, J., David, M., et Ball, S. (2001). « Choice of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process ». *Sociology*, 35 (4), 855-874.
- Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques. (2002). *Accès à l'enseignement postsecondaire au Canada : faits et lacunes.* Communication présentée à une conférence des RCRPP parrainée par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Ressources humaines et Développement social Canada (2007). *L'enseignement postsecondaire dans les pays fédérés.* Notes d'allocution pour l'honorable Monte Solberg, ministre des Ressources humaines et du Développement social, pour une conférence organisée conjointement par le Forum des fédérations et Ressources humaines et Développement social Canada, Gatineau, Québec 15 janvier 2007. Consulté à <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/comm/nouvelles/discours/solberg/070115.shtml>
- Riddell, W. C. (2003). *The Role of Government in Postsecondary Education in Ontario: Background Paper for the Panel on the Role of Government in Ontario.* Document inédit.
- Rivard, M., et Raymond, M. (2004). *The effect of tuition fees on post-secondary education in Canada in the late 1990s.* Document de travail 2004-09. Ottawa : Ministère des Finances Canada.
- Rosove, B. (2006). *A Measure of the Benefit of Good Career Development Services.* Document interne inédit, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Rounce, A. (2004). *Access to Postsecondary Education: Does Class Still Matter?* Regina : Centre canadien de politiques alternatives, bureau de Saskatchewan.
- Rounce, A. (2006). *Access and Affordability in Canadian and Saskatchewan Postsecondary Education: A Review of the Literature.* Préparé pour

l'examen de l'accessibilité et l'abordabilité au palier postsecondaire en Saskatchewan, présidé par M. McCall.

- Salée, D., en coll. avec Newhouse, D., et Lévesque, C. (2006). « Quality of Life of Aboriginal People in Canada: An Analysis of Current Research ». *IRPP Choices*, novembre 2006, 12(6).
- Schwartz, S. et Baum, S. (2006). « How Much Debt is Too Much? Benchmarks for Manageable Student Debt in Canada and the United States ». Communication présenté à la conférence de la Carleton Research Unit on Innovation, Science and Environment Policy (CRUISE) sur l'économie du savoir, les 19 et 20 octobre 2006, à l'Université Carleton.
- Schwartz, S. (2006). *Recent Changes to Student Loan and Tuition-Setting Policies in Postsecondary Education: Comparing Australia, New Zealand, and the United Kingdom*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada.
- Shaienks, D., Eisl-Culkin, J., et Bussière, P. (2006). *Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans : résultats du 3^e cycle de l'EJET*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche, n° 81-595-MIF au catalogue — No 045. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- ShIPLEY, L., Ouellette, S., et Cartwright, F. (2003). *Planification et préparation : premiers résultats de l'Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE) de 2002*. Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Situ, J. (2006). *Aide au remboursement des prêts étudiants du Canada : les gens qui se prévalent du programme d'exemption d'intérêts et ceux qui ne l'utilisent pas*. N° 81-595-MIF au catalogue — N° 047 . Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada.
- Skolnik, M. L. (2004). « The Case for Giving Greater Attention to Structure in Higher Education Policy-Making ». Dans Beach, C. M., Broadway, R. W., et McInnes, R. M. (dir.). *Higher Education in Canada* (53-76). Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press, ainsi que le John Deutsch Institute for the Study of Economic Policy, Queen's University.
- Sossin, L. (2005). « Public Universities and the Public Interest: The Compelling Case for a Buffer between Universities and Government ». Dans Iacobucci, F., et Tuohy, C. (dir.). *Taking Public Universities Seriously* (418-440). Toronto : University of Toronto Press.

- Stark, A. (2007). *Which Fields Pay, Which Fields Don't? An Examination of the Returns to University Education in Canada by Detailed Field of Study*. Document inédit.
- St. John, E.P. (1993). « Untangling the Web. Using Price Response Measures in Enrollment Projections ». *Journal of Higher Education*, 64(6), 676-695.
- St. John, E.P. et Starkey, J.B. (1995). « An Alternative to Net Price: Assessing the Influence of Prices and Subsidies on Within-Year Persistence ». *Journal of Higher Education*, 66(2), 156-186.
- Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo: The Struggle for Aboriginal Postsecondary Education in Canada*. Winnipeg : University of Manitoba Press.
- Swail, W.S., Cabrera, A. Lee, C. et Williams, A. (2005). *Latino Students in the Educational Pipeline*. Virginia Beach : Educational Policy Institute.
- Sweet, R., et Anisef, P. (2005). « Introduction: Changing Partnerships: Families, Schools, and Governments ». Dans Sweet et Anisef (dir.). *Preparing for Postsecondary Education: New Roles for Governments and Families* (9-16). Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Tandem Research Consulting. (2007). *Recension de la littérature sur l'abordabilité des études postsecondaires au Canada*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Taylor, A., et Krahn, H. (2005). « Viser haut : les aspirations des jeunes immigrants de minorités visibles en matière d'éducation ». *Tendances sociales canadiennes*, hiver 2005, n° 79. Ottawa : Statistique Canada.
- Tinto, V. (1992). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. (2^e édition.). Chicago : University of Chicago Press.
- Tomkowicz, J., & Bushnik, T. (2003). *Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation : documents de recherche, n° 81-595-MIF au catalogue — N° 006. Ottawa : Statistique Canada
- Union des Associations des professeurs des universités de l'Ontario (2005). *Les Libéraux manquent à leur promesse électorale s'ils augmentent les frais de scolarité, selon un sondage*. Suite à un sondage de l' UAPUO. Consulté à <http://www.ocufa.on.ca/report/rept10-9.asp#les>

- United States General Accounting Office (1994). *Restructuring Student Aid Could Reduce Low-Income Student Dropout Rate*. Washington : United States General Accounting Office.
- Usalcas, J., et Bowlby, G. (2006). « Les étudiants sur le marché du travail ». *Questions d'éducation*. N° 81-004-XIF au catalogue. Ottawa : Statistique Canada.
- Usher, A. (2004). *I Love You Brad, But You Reduce My Student Loan Eligibility*. Canadian Higher Education Report Series. Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2004). *A New Measuring Stick. Is Access to Higher Education in Canada More Equitable?* Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2005a). *Global Debt Patterns: An International Comparison of Student Loan Burdens and Repayment Conditions*. Canadian Higher Education Report Series. Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2005b). *A Little Knowledge is a Dangerous Thing: How Perceptions of Costs and Benefits Affect Access to Education*. Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2005c). *Much Ado About a Very Small Idea: Straight Talk on Income-Contingent Loans*. Canadian Higher Education Report Series. Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2006a). *Beyond the Sticker Price: A Closer Look at Canadian University Tuition Fees*. Canadian Higher Education Report Series. Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A. (2006b). *Grants for Students: What They Do, Why They Work*. Toronto : Educational Policy Institute.
- Usher, A., et Cervenán, A. (2005). *Global Higher Education Rankings: Affordability and Accessibility in Comparative Perspective, 2005*. Toronto : Educational Policy Institute.
- Van Loon, R. (2006). « Universities and Living Standards in Canada ». *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, 2005, 31(4), 405-411.
- Vossensteyn, H. (2004). *Subventions aux étudiants, aux familles ou aux diplômés?* Présenté au Séminaire CMEC-OCDE-Canada sur l'aide financière aux études.

- Wallace, B., Maire, B., et Lachance, A. (2004). *Aboriginal Postsecondary Student Housing : Research Summary*. Préparé pour le projet « Bridges and Foundations » sur le logement pour les Autochtones en milieu urbain. Saskatoon : University of Saskatchewan.
- Williams, A., et Swail, W. S. (2005). *Is More Better? The Impact of Postsecondary Education on the Economic and Social Well-Being of American Society*. American Higher Education Report Series. Washington : Educational Policy Institute.
- Williams, J. (2006). « The Pedagogy of Debt ». *College Literature*, automne 2006, 33(4), 155-169.
- Winn, S. (2002). « Student Motivation: a socio-economic perspective ». *Studies in Higher Education*, 27(4), 445-457.
- Zeman, K. (2007). « Premier regard sur le cheminement de l'école secondaire au collège et à l'université selon la province ». *Questions d'éducation*, 4(2). N° 81-004-XIF au catalogue. Ottawa : Statistique Canada.
- Zhao, J., et de Broucker, P. (2002). « Participation aux études postsecondaires et revenu familial ». *Le Quotidien*, 7 décembre 2001 et erratum 9 janvier 2002. Ottawa : Statistique Canada

