

# Élèves ayant des besoins particuliers et transitions à l'éducation postsecondaire

Rapport préparé par Robert Sweet, Université Lakehead, Paul Anisef, Université York, Rob Brown, TDSB, Maria Adamuti-Trache, Université de la Colombie-Britannique, Gillian Parekh, Université York pour le 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

## **Avvertissement :**

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

### **Se référer au présent document comme suit :**

Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Adamuti-Trache, M. et Parekh, G. (2012) *Élèves ayant des besoins particuliers et transitions à l'éducation postsecondaire*. Toronto : 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 (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)

Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012

## Introduction

L'éducation des élèves ayant des besoins particuliers a fait l'objet de nombreuses études au niveau de l'école (de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année) et un nombre croissant d'études a été effectué au niveau de l'éducation postsecondaire (EPS). Cependant, peu de recherches portent sur les transitions de ces élèves entre les deux systèmes. Les politiques inclusives au niveau scolaire et postsecondaire visent à encourager les élèves ayant des besoins particuliers à poursuivre leurs études. Cependant, relativement peu d'entre eux le font. Certains ne finissent pas leurs études et décrochent. D'autres terminent leurs études secondaires, mais décident de ne pas s'inscrire à un programme collégial ou universitaire. Bien que certains de ces élèves préfèrent de se lancer directement sur le marché du travail, d'autres aspirent à faire des études postsecondaires, mais ne sont pas adéquatement préparés ni appuyés. L'objectif social de l'éducation inclusive est d'accommoder les aspirations de tous les élèves, y compris des élèves désignés comme ayant des besoins particuliers. Les recherches actuelles sur l'accès au collège et à l'université suggèrent que les élèves ayant des besoins particuliers qui aspirent à faire des études postuniversitaires font face à d'importants obstacles. Pour savoir dans quelle mesure ils relèvent ces enjeux, il faut mieux comprendre les motifs de leurs choix de parcours après l'école secondaire.

On sait depuis longtemps que les facteurs sociodémographiques comme le sexe, l'ethnie et le statut socio-économique influencent l'accès aux études postsecondaires, que l'élève ait des besoins particuliers ou non. Quels que soient leurs antécédents, les élèves du secondaire qui aspirent à faire des études postsecondaires doivent satisfaire aux exigences d'admission de l'établissement (collège ou université) et, en même temps, acquérir la confiance en soi et les aptitudes pour les études requises pour réussir au niveau postsecondaire. Or, l'acquisition des capacités nécessaires peut être particulièrement difficile pour les élèves à risque – les élèves qui ont un rendement médiocre et ceux qui ont des besoins particuliers. Néanmoins, bon nombre d'entre eux ont la résilience requise pour planifier et faire les investissements nécessaires pour satisfaire leurs aspirations à faire des études postsecondaires.

Les écoles peuvent aider les adolescents à acquérir cette résilience. En fait, les politiques inclusives qui mettent l'accent sur les « forces » plutôt que les « faiblesses » ont mené à une intégration accrue dans les salles de classe ordinaires. L'apprentissage en milieu intégré est censé renforcer l'engagement scolaire qui complète et renforce les croyances et les comportements clés des élèves – particulièrement leur sentiment de compétence personnelle, leur fiabilité et leur capacité de maîtrise de soi. Dans cette étude, nous examinons les corrélats individuels et situationnels des transitions à l'éducation postsecondaire effectuées par les élèves ayant des besoins particuliers tout en tenant compte des antécédents sociaux plus vastes des personnes concernées.

Nous utilisons les données du Toronto District School Board (TDSB) pour analyser empiriquement les transitions des élèves ayant des besoins particuliers. L'ensemble de données utilisé incorpore plusieurs dossiers administratifs au *Student Census* du TDSB de l'automne 2006, un sondage qui recueille un vaste éventail de renseignements sur les intérêts, attitudes et comportements des élèves.

Après avoir obtenu leur diplôme, les élèves dans la base de données ont choisi un de cinq cheminements postérieurs à l'école secondaire (ou ont fait des choix qui y ont mené). Certains ont opté pour l'éducation postsecondaire – soit l'université ou le collège. Certains ont obtenu leur diplôme et ont présenté une demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire, mais ont ensuite décidé de ne pas confirmer ce choix. D'autres diplômés sont allés directement sur le marché du travail. Le groupe restant a décroché ou est resté à l'école.

Les données du TDSB renferment des renseignements détaillés sur les antécédents et les corrélats des choix de parcours qui peuvent être caractérisés et examinés pour trouver des preuves de l'existence d'avantages ou de désavantages comparatifs par rapport à d'autres groupes – p. ex., élèves n'ayant pas de besoins particuliers en général ou élèves médiocres n'ayant pas de besoins particuliers. Ces renseignements peuvent également être utilisés pour modéliser le choix de cheminement pour déterminer quels antécédents jouent un rôle dans les transitions des élèves. Les objectifs suivants ont guidé notre analyse des données du TDSB :

1. Comparer les profils des élèves désignés ou non comme ayant des besoins particuliers à l'aide d'une gamme de caractéristiques personnelles, familiales et scolaires qui façonnent les aspirations individuelles en matière d'éducation postsecondaire et facilitent leur réalisation.
2. Modéliser la relation entre les caractéristiques personnelles des élèves du TDSB et leurs choix de parcours actuels après l'école secondaire en tenant compte des antécédents sociaux ainsi que des caractéristiques familiales et scolaires.
3. Effectuer des études additionnelles et exploratoires sur le rendement scolaire des élèves à risque dans le TDSB – c.-à-d. ceux désignés comme ayant des besoins particuliers et un groupe d'élèves médiocres qui n'ont reçu aucune forme de soutien pour l'enfance en difficulté.

Outre l'analyse des données du TDSB, nous avons réuni un groupe d'experts qui ont utilisé ces constatations empiriques comme référence et point de départ d'une analyse des politiques et pratiques de transition à l'éducation postsecondaire pour les élèves ayant des besoins particuliers dans le système d'éducation de l'Ontario. Le groupe d'experts a également discuté de politiques et pratiques prometteuses qui laissent entrevoir un avenir marqué par une équité et une efficacité accrues.

## Contexte

### Participation à l'éducation postsecondaire des élèves ayant des besoins particuliers

Le contexte social plus vaste dans lequel on place et l'on critique les politiques liées aux besoins particuliers est en pleine évolution, car l'équité sociale devient une priorité et les groupes anciennement marginalisés revendiquent des possibilités d'accès égales à l'éducation (Kirby, 2009). Cet état de fait a mené à des réformes institutionnelles et législatives destinées à améliorer l'accessibilité aux études et à une formation supérieures pour les élèves ayant des besoins particuliers (Mackenzie, 2009; OCDE, 2003).

Des récentes analyses des établissements postsecondaires en Europe et aux États-Unis révèlent une augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers parmi la population qui fait des études postsecondaires, ce qui suggère une amélioration de l'accès (Artiles, 2003; OCDE, 2008). Cependant, relativement peu d'élèves des écoles secondaires ayant des besoins particuliers sont admis à un collège ou à une université et ils sont encore moins nombreux à terminer leurs programmes (Ferguson, 2008; Shaw, Madaus et Bannerjee, 2009, Pumfrey, 2008; Newman, Wagner, Cameto, Knokey et Shaver, 2010). Les données canadiennes révèlent une tendance d'accès limité semblable (McCloskey, Figura, Narraway et Vukovic, 2011; OCDE, 2003). La plupart des élèves ayant des besoins particuliers qui obtiennent leur diplôme et poursuivent des études postsecondaires s'inscrivent à des programmes de collèges communautaires (Finnie, Childs et Wismer, 2011).

Des rapports récents du TDSB signalent qu'une petite proportion seulement d'élèves désignés comme ayant des besoins particuliers sont en mesure de faire la transition à une université ou à un collège ontarien. Par exemple, des analyses préliminaires de la cohorte de neuvième année de 2003 indiquent qu'environ 53 % des élèves ayant des besoins particuliers obtiennent leur diplôme et qu'environ 31 % de ceux-ci confirment qu'ils ont accepté une offre d'admission d'un établissement postsecondaire. Ces résultats sont considérablement inférieurs à ceux des élèves du TDSB n'ayant pas de besoins particuliers (Brown, 2010a).

L'accès à l'éducation postsecondaire varie également selon l'anomalie. Dans la catégorie des élèves ayant des besoins particuliers, le nombre d'élèves ayant des troubles d'apprentissage qui obtiennent leur diplôme et poursuivent des études est supérieur à celui des élèves ayant des troubles développementaux ou comportementaux (Finnie et al, 2011; Brown et Parekh, 2010).

## **Pratiques relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté – le virage vers l'inclusion**

Les critiques de l'écart entre l'accessibilité prévue par la loi et l'actuelle participation à l'éducation postsecondaire mentionnent le soutien inadéquat dans les universités et les collèges (Duquette, 2000; Reed, Lund-Lucas et O'Rourke, 2003). D'autres décrivent le manque de préparation scolaire des élèves ayant des besoins particuliers entre la maternelle et la 12<sup>e</sup> année. (TAAC, 2007; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Philpott et autres, 2008).

Dans les écoles canadiennes, l'identification et l'instruction des élèves ayant des besoins particuliers varient d'une province à l'autre. En Ontario, les élèves sont désignés comme ayant des besoins particuliers par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR). Le processus comprend des évaluations diagnostiques qui sont généralement administrées par un psychologue d'école. Une classification standard consiste en cinq catégories : comportement, communication, déficience intellectuelle, physique et anomalies multiples (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). À l'heure actuelle, les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année ayant des anomalies diagnostiquées représentent quelque 11 à 12 % de la population étudiante<sup>1</sup> (Finnie, Childs et Wismer, 2011). Le rendement scolaire des autres, bien qu'il ne soit pas formellement évalué, les expose néanmoins à l'échec et ces enfants sont également placés dans la catégorie des élèves ayant des besoins particuliers dont les progrès sont suivis à l'aide d'un Plan d'enseignement individualisé (PEI). D'autres reçoivent des services d'éducation de l'enfance en difficulté, mais ne sont pas considérés comme élèves en difficulté et n'ont pas de PEI. On estime que le nombre d'élèves qui reçoivent une forme quelconque d'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario est d'environ 300 000, soit 15 % de la population étudiante (Bennett, 2011).

L'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires est un des principaux objectifs des promoteurs d'une plus grande égalité des chances découlant de pratiques fondées sur un enseignement plus inclusif. La préconisation d'une intégration accrue des élèves a mené à des débats acharnés avec les défenseurs d'un enseignement dans des classes distinctes (regroupées) pour certains élèves (Lupart, 2000; Whitley, Lupart et Beran, 2007; McLaughlin, 2010). D'autres affirment qu'il faut offrir les deux dans le continuum de services de soutien pour les enfants et les jeunes vulnérables et à risque (Ferguson, 2008). La tendance à considérer que l'éducation de l'enfance en difficulté doit comprendre un curriculum plus sensible et inclusif – adéquatement appliquée à toutes les différences individuelles – met également en valeur une perspective de droits de la personne et une meilleure compréhension

---

<sup>1</sup> Dans leurs estimations, Finnie et autres (2011) ont identifié les élèves avec anomalies selon les rapports des parents ayant signalé une déficience.

de la « diversité » dans les salles de classe (Schonert-Reichl, 2000; Schonert-Reichl et LeRose, 2008; Rioux et Pinto, 2010).

L'abandon des salles de classe distinctes (regroupées) pour une intégration accrue représente une perspective théorique et pratique fondamentalement différente de l'adaptation des élèves à l'école et à l'apprentissage. (Wong, 2011) examine les travaux conceptuels et empiriques récents en psychologie positive, soulignant l'importance que les travaux cliniques accordent au soutien des forces individuelles et à l'établissement d'un bien-être psychologique. Cette orientation générale marque également les pratiques relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté qui, selon Morrison, Brown, D'Incau, O'Farrell et Furlong (2006), Kitano et Lewis (2005) et d'autres, abandonnent l'évaluation qui accentue les lacunes/déficiences pour une description « fondée sur les forces » comportant des procédures qui identifient les attributs individuels associés à la réussite et à une adaptation sociale positive.

Une grande partie du débat sur l'orientation future de l'éducation de l'enfance en difficulté dans un contexte d'inclusion porte sur deux questions : « Quelle est l'ampleur de l'intégration? » et « Quels sont les avantages pour les élèves ayant des besoins particuliers et les élèves n'ayant pas de besoins particuliers? ».

En Ontario, les services et soutiens supplémentaires sont offerts dans le cadre des programmes ordinaires et des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté. Les services d'éducation de l'enfance en difficulté sont dispensés dans des salles de classe ordinaires avec retrait partiel ou dans des salles de classe distinctes regroupées. Le Toronto District School Board offre l'éventail complet d'options de placement dans le secteur élémentaire. Cependant, celles-ci sont plus restreintes au palier secondaire. En effet, alors que plus de 80 % des élèves ayant des besoins particuliers au niveau élémentaire suivent leurs cours dans des classes indépendantes regroupées, seulement 38 % d'entre eux sont inscrits à des classes d'éducation de l'enfance en difficulté regroupées en neuvième année (Brown et Parekh, 2010).

L'évaluation de l'efficacité repose sur la détermination des coûts et avantages de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans les salles de classe ordinaires. Les rendements sociaux et scolaires sont souvent présumés, mais ne sont pas toujours évidents (Zigmond, Kloo et Volonino, 2009). On a évalué les effets de l'inclusion sur les élèves ayant des besoins particuliers auprès de personnes dont l'âge et l'anomalie étaient très variés. Les résultats mesurés variaient également. L'inclusion semble profitable pour les enfants plus jeunes sur le plan scolaire et des relations avec leurs pairs (Holahan et Costenbader, 2000). Les résultats chez les élèves plus âgés sont moins évidents. Goodman, Hazelkorn, Bucholz, Duffy et Kitta (2011) ont examiné les effets de l'inclusion sur les pourcentages de diplômes d'études secondaires auprès d'un vaste échantillon d'élèves américains ayant des handicaps légers (n=67 749). Dans leur analyse, l'inclusion était définie comme étant la quantité de temps passé dans les salles d'enseignement général. Ils ont découvert que, malgré une augmentation de 62 % du taux d'inclusion, les pourcentages de diplômes d'études secondaires restaient inchangés. Webster et Carter (2007: 210) ont examiné 36 études sur le développement social dans des milieux inclusifs au niveau élémentaire et secondaire et ont constaté que les résultats étaient très variables. Une étude quantitative récente de la documentation effectuée par le Conseil canadien sur l'apprentissage a révélé que l'intégration dégageait de légers avantages (CCL, 2009a).

D'autres études ont examiné l'impact de l'intégration sur les élèves n'ayant pas de besoins particuliers qui sont inscrits à des classes intégrées. Les effets cognitifs semblent être affectés négativement dans certaines études sur un échantillon de grande taille, tandis que dans d'autres la réussite ne semble pas être affectée négativement (Salend et Duhaney, 1999). Le développement social et les relations avec les pairs semblent généralement positifs dans les études américaines (Kalambouka, Farrell, Dyson et Kaplan, 2007). Pareillement, Farrell, Dyson,

Polat, Hutchenson et Gallannaugh (2007) au Royaume-Uni et Bunch et Valeo (2004) au Canada ont constaté des relations avec les pairs positives chez les élèves avec et sans anomalies.

Les recherches suggèrent donc que l'inclusion est associée à des gains cognitifs pour les élèves ayant des besoins particuliers, bien que ceux-ci varient selon l'âge et le genre d'anomalie ou les besoins en matière d'apprentissage. Les avantages sociaux de l'inclusion sont plus apparents et ils s'appliquent aux élèves avec ou sans besoins particuliers. Globalement, cependant, les résultats sont variables. Dans une certaine mesure, ces constatations variables reflètent des lacunes dans la conception de la recherche (Test, Mazzotti, Mustian, Fowler, Kortering et Kohler, 2009). Webster et Carter (2007: 210), par exemple, ont examiné 36 études sur le développement social dans des milieux inclusifs et ont découvert que la recherche était : « inégale au mieux, limitée dans son contexte et non linéaire dans son développement. »

Ces critiques des pratiques actuelles relatives à l'éducation de l'enfance en difficulté engendrent un changement d'attitude et d'accentuation chez les praticiens. Bien que bon nombre d'entre eux mettent l'accent sur les lacunes individuelles et tentent de remédier à l'échec scolaire ou de modifier les insuffisances perçues, d'autres s'intéressent davantage au développement des capacités personnelles – indépendamment du handicap ou du diagnostic posé (Philpott, 2007). Les modifications au fonctionnement et à la pratique de l'éducation de l'enfance en difficulté dans les écoles sont, cependant, étayées par des recherches portant sur les questions plus fondamentales, à savoir la vulnérabilité et la résilience intellectuelle des enfants et des jeunes.

## Vulnérabilité et résilience intellectuelle

Les enfants et les jeunes vulnérables ou à risque font l'objet de recherches pédagogiques depuis de nombreuses années (Crocker, 2000; Volpe, 2000; Willms, 2002; Strong-Boag, 2009). Ces études portent principalement sur les résultats scolaires relativement piètres de ces élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année – résultats médiocres, désengagement et abandon – qui restreignent les possibilités de formation au niveau postsecondaire ou au lieu de travail (stages, par exemple).

Comme on l'a mentionné précédemment, les élèves à risque d'échec scolaire ont été analysés du point de vue des lacunes – c'est-à-dire que les résultats médiocres étaient attribués à une déficience ou à une limitation physique, cognitive ou comportementale qui pourrait être corrigée grâce à un enseignement correctif. Le modèle axé sur une déficience repérait également des facteurs de risque dans l'environnement de l'enfant. On présumait que les enfants qui grandissaient dans la pauvreté, dans des quartiers qui n'avaient pas d'équipement culturel ou de loisirs ou dans des familles perturbées présentaient un risque plus élevé. Cependant, des données démontrant que les enfants à risque pouvaient réussir à l'école, dans leurs familles et leurs collectivités ont mené à la conclusion que certains enfants étaient résilients, c'est-à-dire capables de s'adapter malgré un stress personnel, un traumatisme ou un désavantage social marqué (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000).

La résilience est décrite (et employée) différemment en recherche ainsi qu'en pratique, mais elle peut être définie comme suit : « ... un processus d'adaptation réussie en dépit de circonstances difficiles et menaçantes, la capacité d'entreprendre ce processus ou le résultat de celui-ci » (Garmezy et Masten, 1991). Il s'agit d'une définition très vaste qui englobe, comme l'indiquent Schonert-Reichl et LeRose (2008), les éléments des définitions les plus récentes : 1) les caractéristiques du particulier, 2) la nature du contexte, 3) les facteurs de risque – c.-à-d. la présence de l'adversité et 4) les facteurs neutralisants, protecteurs et compensatoires.

La résilience est donc un processus adaptatif qui permet au particulier d'utiliser des ressources et d'afficher une compétence en dépit d'une adversité. Les particuliers ont néanmoins une capacité différente à identifier et à utiliser les ressources – les leurs ou celles qui sont fournies par ceux qui les aident. La promotion de la résilience chez les enfants et les jeunes requiert la mobilisation

de ressources qui servent de facteurs de protection en cas de stress et d'adversité (Ungar, 2009; Schonert-Reichl et LeRose, 2008). Le changement social est souvent hors de la portée des écoles, mais le changement au niveau de la classe peut être effectué en offrant des soutiens socio-émotionnels, notamment des relations avec des adultes et entre pairs positives, qui améliorent le rendement scolaire et l'autonomie développementale des élèves (Doll, Jones, Osborn, Dooley et Turner, 2011).

De nombreux comptes rendus de recherche mentionnent le fondement conceptuel et empirique de l'efficacité de la perspective fondée sur la résilience. Ces travaux comprennent des analyses de la documentation (Waxman, Gray et Padron, 2003; Condly, 2006; Luthar, 2006; et Compas et Reesland, 2009); des éditions spéciales de revues (*Psychology in the Schools*, 2011, volume 48, numéro 7; *Child Development*, 2000, volume 71, numéro 3); et des travaux de congrès des gouvernements et des organismes (Crocker, 2000; CCL - The Learning Partnership, 2008). Un thème courant de ces recherches est l'importance d'identifier les éventuels facteurs de protection et d'examiner les mécanismes qui influent sur les réponses adaptives en cas de stress ou d'adversité. Ces démarches sont menées dans le cadre d'un modèle de résilience qui combine des perspectives systémiques et développementales.

Les facteurs de protection environnementaux sont répartis dans un système de niveaux et de domaines différents qui composent l'univers de l'enfant – par exemple, famille, école et quartier; et leurs effets sont ressentis dans des réseaux sociaux interreliés complexes comprenant les parents, pairs, enseignants et autres adultes importants (Margalit, 2003). Par exemple, la maîtrise de soi (pour les devoirs, par exemple) est un atout ou une force chez les enfants qui est favorisé par des pratiques parentales visant à encourager l'autonomie et la responsabilité à l'adolescence. À leur tour, les styles de parentage qui appuient l'autonomie et la maîtrise de soi des enfants sont liés au niveau de scolarité des parents. Évidemment, même si les enfants sont des sujets de socialisation, ils sont également les agents de leur propre développement. Par exemple, les adolescents sont capables de prendre des décisions concernant leurs études, la fréquentation de l'école ou l'absence de l'école (Clausen, 1991).

Les tâches développementales de l'adolescence diffèrent de celles de la petite enfance. À mesure que les adolescents élargissent leurs intérêts et leurs activités au-delà de la famille et de l'école, ils sont confrontés à un éventail plus vaste de facteurs de risque et de protection. L'école demeure néanmoins un centre d'intérêt de l'univers de l'adolescent et la transition à l'école secondaire marque un changement considérable dans le milieu scolaire. La complexité cognitive du curriculum augmente, de même que l'autodiscipline requise pour étudier. L'adaptation aux exigences sociales de l'école secondaire et de son curriculum impose également des exigences particulières aux adolescents, particulièrement ceux qui ont des besoins spéciaux (Schonert-Reichl et LeRose, 2008).

Les dimensions systémiques et développementales du cadre de résilience soulignent l'importance de tenir compte du contexte en déterminant la pertinence des facteurs de protection. Ils qualifient également la signification donnée aux facteurs de risque. Les perceptions subjectives des personnes aux prises avec un facteur de risque peuvent varier considérablement en fonction de leurs antécédents culturels et sociaux. Donahue et Pearl (2003), par exemple, soulignent que la solitude peut être interprétée très différemment par les enfants qui, à cause de leurs antécédents culturels, s'attendent à recevoir un soutien social de la part de leur famille étendue plutôt que de leurs condisciples. Pareillement, les contraintes attribuées aux handicaps (ou aux limitations d'activités de diverses sortes) sont souvent interprétées très différemment par les fournisseurs de services de soutien et les bénéficiaires de ces services (Sweet, Anisef, Stone et Adamuti-Trache, 2011).

On retrouve les premières applications d'un cadre de résilience à l'étude des troubles d'apprentissage ou de développement dans les travaux de Werner (1993); Gerber, Ginsburg and



Reiff (1992); et Raskind, Goldberg, Higgins et Herman ((2003) qui ont suivi les progrès de personnes ayant des troubles d'apprentissage de l'enfance à l'âge adulte. Bon nombre des sujets de leurs études avaient de la difficulté à accomplir leurs travaux scolaires, avaient également des relations sociales difficiles et éprouvaient de la solitude. Ces études descriptives ont néanmoins identifié un ensemble commun d'attributs distinctifs qui fonctionnaient comme des facteurs de protection : établissement d'objectifs, persistance, conscience de soi et soutien social. Tous ces attributs étaient associés, dans une certaine mesure, à des résultats positifs dans la vie, y compris à un certain niveau de scolarisation.

Plus récemment, Wong (2003) et Wong et Donahue (2002) ont utilisé le concept de résilience pour identifier les facteurs de protection sociaux et émotionnels et ont ensuite décrit comment ils fonctionnent dans la vie des enfants d'âge scolaire et des jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Les facteurs pertinents étaient le soutien parental, la connaissance de soi, la communication et les perceptions sociales. D'autres ont, depuis lors, élargi la gamme de facteurs de risque et de protection qui ont une pertinence pour le domaine général de l'éducation de l'enfance en difficulté (Goldberg, Higgins, Raskind, et Herman, 2003; Bryan, 2003; Webster et Carter, 2007). Cependant, commentant la recherche de facteurs de protection dans les groupes ayant des besoins particuliers, Margalit (2003) et Compas et Reesland (2009) ont signalé que les études n'ont pas encore démontré que la présence d'un trouble d'apprentissage introduit une relation unique entre les facteurs de risque communément acceptés et les résultats négatifs comme l'échec scolaire. Et, dans la mesure où les facteurs de protection identifiés profitent également aux élèves à risque et aux élèves qui ne sont pas à risque, l'élaboration d'interventions efficaces reposera probablement sur un modèle général de résilience plutôt que sur un cadre appliqué uniquement à des troubles d'apprentissage particuliers ou à d'autres besoins en matière d'éducation de l'enfance en difficulté (Sameroff, 1999)<sup>2</sup>.

Cette recherche tend donc à promouvoir les forces plutôt qu'à réduire les risques dans la scolarisation des enfants et des jeunes. Cela signifie qu'il faut se concentrer davantage sur la recherche de moyens efficaces pour développer les forces personnelles des élèves, notamment leur inclination à persévérer dans leurs études, à associer l'effort à un meilleur rendement scolaire et à se considérer comme des personnes intelligentes et compétentes dans les domaines scolaires et sociaux (Wright et Masten, 2006; Sesma, Mannes et Scales, 2006).

## **Préparer les élèves à risque pour l'éducation postsecondaire**

Selon Gladieux et Swail (2000), l'élève qui réussit au niveau postsecondaire non seulement a des antécédents scolaires solide, mais il possède les attributs socio-émotionnels requis pour persévérer et réussir ses études postsecondaires. D'autres chercheurs ont pareillement souligné l'importance de développer des attributs cognitifs et affectifs pour réussir au palier postsecondaire (Cote et Levine, 2000). La préparation aux études postsecondaires exige donc le développement d'un éventail de compétences, de stratégies et d'inclinations qui sous-tendent la réussite scolaire (Sweet et Anisef, 2005). Ces préalables pour l'accès (et la réussite) au niveau postsecondaire s'appliquent également aux élèves avec ou sans déficiences (Holmes, 2005).

L'Ontario Learning Opportunities Fund (McCloskey et autres, 2011) a récemment publié les résultats d'un projet de démonstration qui a établi des centres de transition pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage dans 13 établissements d'enseignement postsecondaire en Ontario. Le rapport présentait les résultats d'une étude longitudinale sur les transitions à l'éducation postsecondaire de 42 élèves ayant des troubles d'apprentissage. Un compte rendu descriptif de

---

<sup>2</sup> Sameroff (1999) appelle « facteurs de promotion » les facteurs de protection qui sont profitables peu importe le statut quant au risque (élevé ou faible). Voir également Morrison et autres (2006) qui décrivent des facteurs similaires comme ayant des possibilités protectrices.

leurs expériences soulignait l'importance de planifier et de préparer soigneusement l'élève à faire des études postsecondaires dès le niveau secondaire et d'assurer la participation coordonnée de la maison et de l'école à un processus de planification prévoyant l'engagement actif de l'élève. L'importance accordée aux programmes scolaires qui enseignaient aux élèves des stratégies d'apprentissage scolaire et des compétences en autonomie sociale pour le choix des cours était particulièrement intéressante. En outre, parmi les principaux principes à suivre pour préparer les élèves à faire des études postsecondaires figurait le concept d'engagement qui était considéré comme essentiel à la poursuite de l'objectif énoncé d'accroître la résilience des élèves.

### *Développer les atouts/capacités*

Reconnaissant l'importance des perceptions de soi positives pour la réussite et la poursuite d'études postsecondaires, les éducateurs du palier secondaire ont élaboré des programmes de transition visant à développer des attitudes et des inclinations positives à l'aide de méthodes de modélisation et de mentorat ainsi que d'un enseignement direct. Ces programmes visent généralement à conférer aux élèves ayant des besoins particuliers un sentiment « d'auto-détermination » caractérisé par des réponses autonomes et un sentiment de compétence (Wehmeyer, Abery, Mithaug et Stancliffe, 2003). Les objectifs des programmes varient beaucoup et comprennent des stratégies de prise en charge telles que la capacité d'établir des objectifs, de prendre des mesures pour les atteindre et d'auto-évaluer ses progrès (Trainor, 2008). D'autres programmes enseignent explicitement aux élèves les compétences nécessaires au choix, à la prise de décisions et à l'autonomie sociale (Algozzine, Browder, Karvonen, Test et Wood, 2001; Test et autres, 2009).

Les programmes d'auto-détermination visent à aider les élèves à faire la transition de l'école secondaire, mais pour ceux qui aspirent à faire des études postsecondaires ils ont un but plus immédiat : favoriser l'accès au programme d'études (Lee, Whemeyer, Palmer, Soukup et Little, 2008). Des preuves démontrent que le développement des capacités des élèves à l'aide de ces programmes d'études de transition augmente la résilience des jeunes à risque lorsqu'ils font face aux enjeux de la préparation en vue du collège ou de l'université et de l'accès à ces établissements (Grigal, Hart et Migliore, 2011; Morningstar, Frey, Noonan, Ng, Clavenna-Deane, Graves, Kellems, McCall, Pearson, Wade et Williams-Diehm, 2010). Cependant, les résultats sont remis en question par les chercheurs qui mettent en cause les méthodes utilisées (Flexer, Daviso III, Baer, Queen et Meindl, 2011); et d'autres critiques mentionnent un préjugé culturel inhérent au concept d'auto-détermination (Smith et Routel, 2010).

### *Fournir des possibilités d'engagement*

Une approche plus générale à l'égard du développement de la capacité de résilience des élèves encourage un engagement plus solide à l'égard de l'école (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004; Willms, Friesen et Milton, 2009). L'engagement scolaire est défini de diverses façons, mais un modèle de base distingue l'engagement intellectuel et l'engagement social (Norris, Pignall et Lipps, 2003). L'engagement intellectuel survient à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe – par exemple, en écoutant les explications des enseignants ou en commençant et en terminant régulièrement ses devoirs. L'engagement social est caractérisé par des relations positives avec ses pairs et enseignants, une participation aux activités parascolaires et une identification avec l'école et ses valeurs – c'est-à-dire le développement d'un sentiment « d'appartenance à l'école » (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). L'engagement intellectuel et social contribue aux transitions réussies par l'entremise de sa relation antécédente et coopérative avec la réussite scolaire, préalable clé pour l'accès à l'éducation postsecondaire (Finnie, Frenette, Sweetman et Usher, 2010). En même temps, l'engagement social est important en lui-même, mis à part son association à la réussite, car il est essentiel au développement des compétences en interaction et à la formation de la responsabilité civique (Audas et Willms, 2001). Les écoles offrent des

possibilités d'engagement intellectuel et social et les élèves du niveau secondaire peuvent s'engager ou non. Dans la mesure où les possibilités d'engagement dans les écoles sont exploitées par les élèves, elles représentent des facteurs de protection susceptibles de promouvoir une plus grande résilience.

L'engagement intellectuel et l'engagement social sont reconnus dans la documentation sur l'éducation de l'enfance en difficulté comme étant des facteurs de protection pour les élèves à risque. Travaillant avec un cadre de résilience qui profite à tous les élèves, Morrison et autres (2006: 20) affirment : « Favoriser l'engagement scolaire est une stratégie qui permet d'accroître la résilience des élèves à risque. » Morrison et autres (2006) estiment également que l'engagement est conforme aux notions d'évaluation fondée sur les forces dans le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté. À mesure que le domaine se dirige vers l'inclusion et conceptualise l'adaptation des élèves comme étant plus qu'une « réponse à une déficience » ou une « réduction des lacunes », il est possible d'inclure des pratiques d'évaluation menant à des interventions fondées sur les forces des élèves. Ils précisent, toutefois, que les recherches dans ce domaine sont peu nombreuses (voir également Jimerson, Sharkey, Nyborg et Furlong, 2004).

### **Transition à l'éducation postsecondaire des élèves ayant des besoins particuliers**

Une étude de la documentation pertinente révèle que les études sur la transition des élèves ayant des besoins particuliers sont souvent de nature qualitative et orientées vers le développement d'inclinations et de compétences chez les personnes ayant une déficience identifiée (Mackenzie, 2009; Cobb et Alwell, 2009; Wehmeyer et autres, 2003).

Les travaux empiriques aux États-Unis ont été résumés par Test et autres (2009) qui ont examiné plusieurs études pour cerner les variables explicatives de résultats postsecondaires sélectionnés, y compris l'enseignement postsecondaire. Au regard des transitions à l'éducation postsecondaire, Test et autres (2009) ont découvert plusieurs variables explicatives importantes : inclusion dans le programme d'études général, compétences sociales, soutien des pairs, autonomie sociale et soutien à la planification de la transition. Alverson, Naranjo, Yamamoto et Unruh (2010) ont critiqué la méthodologie d'études semblables sur les transitions sur plusieurs décennies et ont conclu que les problèmes de conception, les différentes définitions des variables et un échantillonnage inadéquat limitaient la véracité et la fiabilité de nombreuses constatations signalées dans la documentation.

Le projet de transition américain sans doute le plus complet est la National Longitudinal Transition Study (séries NLTS et NLTS-2) qui a étudié des jeunes handicapés après leur départ de l'école. Newman, Wagner, Cameto, Knockey et Shaver (2010) ont utilisé ces données pour comparer les taux d'inscription à l'éducation postsecondaire des jeunes avec et sans besoins particuliers en 1990 et en 2005. Le sondage fournissait des renseignements sur le statut de ces sujets au niveau postsecondaire, notamment choix de cours et taux d'achèvement, mais il ne renfermait aucun détail sur les caractéristiques des répondants et ne décrivait pas la relation entre la participation à l'éducation postsecondaire et leur préparation au niveau secondaire.

Des études qualitatives semblables au Canada (Mackenzie, 2009; Lupart, McKeough et Porath, 2009) et divers rapports gouvernementaux (quantitatifs) font un suivi des inscriptions et des taux d'achèvement des élèves ayant des besoins particuliers dans les systèmes universitaire et collégial. Le rapport PACFOLD (TAAC, 2007), par exemple, utilise plusieurs sondages pour compiler des statistiques de prévalence sur les élèves désignés comme ayant des troubles de l'apprentissage à divers paliers du système d'éducation.

Une exception à cette recherche principalement descriptive est l'étude de Thiessen (2008) qui a utilisé des données d'enquête pour modéliser les transitions postsecondaires d'élèves médiocres, à risque. Son analyse était fondée sur un sondage représentatif national renfermant diverses variables personnelles et contextuelles. Cependant, nous ne connaissons aucune recherche effectuée au Canada qui tente de modéliser les transitions des élèves ayant des besoins particuliers à l'aide de dossiers administratifs et de données d'enquête et décrit leurs caractéristiques individuelles, leurs perceptions subjectives et leurs circonstances personnelles. Pour circonscrire une telle étude, nous nous tournons vers la documentation empirique générale sur les transitions de l'école à l'éducation postsecondaire.

## Un modèle général des transitions à l'éducation postsecondaire

Les enquêtes antérieures sur les transitions à l'éducation postsecondaire au Canada ont examiné un grand nombre d'antécédents et de corrélats des aspirations et de la participation à l'éducation postsecondaire. Il s'agissait, notamment, d'études transversales des facteurs menant à la formation d'aspirations éducationnelles chez des adolescents dont la réussite scolaire et la motivation d'apprendre variaient considérablement. Par exemple, Adamuti-Trache et Sweet (2009) ont utilisé des données tirées d'une enquête nationale – le School Achievement Improvement Program (SAIP) – pour examiner l'élaboration des plans éducatifs de jeunes âgés de 13 et de 16 ans. Sweet et Anisef (2005) ont résumé les recherches fondées sur les analyses de l'Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE). Cette collection d'études portait sur les tensions entre les structures et les processus familiaux dans la formation des aspirations à l'éducation postsecondaire des adolescents. D'autres ont utilisé des données d'enquêtes régionales pour effectuer des analyses longitudinales qui incluent la transition de l'école secondaire à l'éducation postsecondaire (Anisef, Axelrod, Baichman-Anisef, James et Turritin, 2000; Andres et Wyn, 2010). Ces études, qui décrivent les antécédents de la participation à l'éducation postsecondaire, ont souligné l'apport de la responsabilité et de l'initiative personnelle à l'atténuation de structures sociales comme le sexe, la race et la position socio-économique.

Des études plus récentes ont utilisé l'Enquête auprès des jeunes en transition, formulaire A. Cette enquête représentative nationale fournit des renseignements détaillés sur les caractéristiques et les expériences scolaires des jeunes qui se préparent et font la transition à l'éducation postsecondaire ou au marché du travail. (Motte, Qiu, Zhang et Bussiere, 2008). Les études qui ont examiné expressément les transitions sont, notamment, celles de Looker et Thiessen (2008), Thiessen (2007), Finnie, Mueller, Sweetman et Usher (2008) et Finnie, Frennette, Mueller et Sweetman (2010).

Thiessen (2008) a introduit le concept de résilience en analysant les transitions à l'éducation postsecondaire des jeunes à risque. On a choisi les sujets interrogés à partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition et l'on a limité la participation à ceux qui avaient obtenu des scores peu élevés au test d'évaluation de la lecture du PISA, administré lorsqu'ils avaient 15 ans. L'analyse ne comportait pas d'échantillon de sujets ayant des besoins particuliers, mais les sujets de l'échantillon étaient considérés comme étant à risque sur le plan de la réussite et du rendement scolaire. Le rendement scolaire a été défini selon trois cheminements postérieurs à l'école secondaire différenciant les élèves : les décrocheurs, les diplômés et les diplômés qui se sont inscrits à un programme d'éducation postsecondaire. Ces derniers manifestaient probablement une plus grande résilience que les diplômés et les décrocheurs. Les variables antécédentes utilisées pour prédire le cheminement comprenaient un éventail de différences et de comportements individuels, notamment aspirations à faire des études postsecondaires, rendement et mesures d'engagement intellectuel et scolaire. Les soutiens sociaux comprenaient les relations avec les pairs et le soutien des enseignants. Les variables sociodémographiques et de la structure sociale, notamment le revenu parental, le sexe et l'ethnie, ont servi de contrôles statistiques.

Les résultats de Thiessen indiquent un soutien général à l'approche axée sur la résilience :

« [Les résultats révèlent] sans équivoque que la résilience telle que mesurée ici représente les facteurs habilitants qui, dans une mesure étonnamment élevée, agissent en plus des facteurs sociodémographiques que les recherches antérieures ont jugé... liés au niveau de scolarité. » (P. 54).

Toutefois, les facteurs de protection n'ont pas tous eu l'effet prévu. Les relations entre les variables d'engagement et le choix de cheminement dans la régression étaient particulièrement intéressantes. L'engagement intellectuel, mesuré notamment selon le temps consacré aux devoirs, était statistiquement significatif et les indicateurs de base de l'engagement social, notamment les relations avec les pairs, étaient positivement liés à la décision de poursuivre des études postsecondaires. Cependant, la participation aux activités parascolaires et une mesure de l'initiative individuelle n'étaient pas significatives<sup>3</sup>. L'étude de Thiessen est importante comme exemple d'une analyse secondaire fondée sur un échantillon de grande taille des transitions à l'éducation postsecondaire de jeunes à risque effectuée dans un cadre de résilience. Les résultats parfois incohérents, cependant, illustrent les complexités inhérentes à l'utilisation de données d'enquête de cette façon et à cette fin (Baker, 2008).

Finnie et autres (2008; 2010) résument les résultats d'une série d'études utilisant les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition qui ont évalué l'effet sur la participation à l'éducation postsecondaire de divers facteurs sociaux, économiques et de caractères individuels. Ces analyses ont soulevé plusieurs facteurs qui ont une grande influence sur la décision d'obtenir un diplôme collégial ou universitaire. On peut les organiser comme suit : caractéristiques démographiques, inclinations et détermination individuelles et rendement scolaire, y compris engagement et rendement. Tous ces facteurs agissent pour faciliter ou entraver les progrès scolaires et, dans ce sens, s'ajoutent ou sont parallèles à l'éventail de facteurs de risque et de protection examinés par Thiessen (2008).

Conformément aux recherches antérieures, les antécédents familiaux des élèves influencent les plans et le niveau de scolarité. Cela inclut le revenu familial, bien que le niveau de scolarité des parents exerce une plus grande influence sur l'éducation future des enfants. Néanmoins, le revenu familial peut empêcher certaines personnes d'assumer les frais de scolarité croissants et autres coûts associés à la fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire. La structure familiale (ménages monoparentaux ou biparentaux) joue également un rôle, bien que l'effet des ménages à chef féminin soit confondu avec les effets du faible revenu. Des différences démographiques de base sont également associées au rendement scolaire et à la participation à l'éducation postsecondaire. On a remarqué d'importantes différences dans les inscriptions à l'université associées à l'ethnie et au statut d'immigrant.

Plusieurs études de l'Enquête auprès des jeunes en transition ont tenté de déterminer comment les attitudes, les inclinations et les comportements scolaires des élèves facilitent la relation entre les variables démographiques et la participation à l'éducation postsecondaire. Lors des prévisions de la participation à l'éducation postsecondaire, l'inclusion des notes scolaires et des scores sur le test du PISA a également diminué l'importance des antécédents familiaux des élèves et des facteurs socioéconomiques, particulièrement le revenu et le niveau de scolarité des parents.

---

<sup>3</sup> Peck, Roeser, Zarrett et Eccles(2008) ont découvert que l'éventail d'activités parascolaires plutôt que la quantité d'activités joue un rôle important dans la promotion de la réussite scolaire (et de la participation à l'éducation postsecondaire). La distinction entre éventail et quantité pourrait expliquer le résultat non significatif obtenu par Thiessen (2008).

L'autoperception des élèves au regard de l'école sous-tend leur motivation à apprendre. Les attitudes positives envers l'école et les aspirations solides à faire des études postsecondaires façonnent également le sentiment d'engagement à l'égard des études. Dans ces études, les facteurs habilitants individuels nommés par Thiessen (2008), à savoir un sentiment de compétence personnelle et la maîtrise de soi en ce qui a trait aux devoirs scolaires (l'achèvement des devoirs, la participation régulière), étaient directement liés au rendement et au niveau de scolarité.

Une constatation de toutes les études de l'Enquête auprès des jeunes en transition était l'apport essentiel de la réussite scolaire pour la participation à l'éducation postsecondaire. Cela s'appliquait aux cheminements collégiaux et universitaires, mais importait surtout pour l'option universitaire. Des différences entre les mesures de réussite ont été notées. Certaines mesuraient la réussite au début des études secondaires, d'autres mesures autosignalées évaluaient le rendement dans certaines matières (p. ex., mathématiques) et des évaluations agrégées ont été effectuées en 12<sup>e</sup> année. Ces dernières tendaient à prédire plus exactement la participation à l'éducation postsecondaire. Plusieurs études de l'Enquête auprès des jeunes en transition ont également fait remarquer que l'engagement scolaire des élèves favorise la réussite scolaire. L'engagement scolaire concernait l'engagement intellectuel généralement mesuré la plupart du temps selon le temps consacré aux devoirs et l'engagement social, évalué d'après les perceptions de l'école comme étant un endroit confortable pour apprendre, les relations sociales avec les pairs et les enseignants et la participation aux activités parascolaires.

## Sommaire

L'accès à l'éducation postsecondaire des élèves ayant des besoins particuliers semble limité, en ce que relativement peu d'entre eux réussissent la transition à l'université ou au collège. Beaucoup d'élèves préfèrent le lieu de travail à un établissement d'enseignement postsecondaire comme lieu d'apprentissage, mais il importe que ceux qui veulent faire des études supérieures et en sont capables ne soient pas contrariés par des circonstances personnelles ou des politiques et pratiques institutionnelles.

Les enjeux associés à l'apprentissage affectent les personnes différemment et la capacité des élèves à cet égard est façonnée non seulement par leurs caractéristiques personnelles et leurs compétences acquises, mais par leurs situations sociales. Dans un cadre de résilience, les attributs des élèves ayant des besoins particuliers sont reconnus comme étant des forces ou des atouts qui doivent être appuyés. La tâche de l'éducateur consiste à aider les élèves à repérer et à utiliser les ressources disponibles pour atteindre leurs objectifs et réaliser leurs aspirations, y compris la participation à l'éducation postsecondaire. La recherche complémentaire vise à déterminer comment la participation à l'éducation postsecondaire est favorisée par les inclinations personnelles des élèves et leurs démarches en vue de mobiliser les ressources du milieu familial et scolaire tout en reconnaissant que les structures sociales ont pour effet de limiter (ou de faciliter) les initiatives individuelles.

Notre conception de recherche ne porte pas directement sur le placement des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes intégrées, qui est la préoccupation maîtresse du débat sur « l'inclusion ». Cependant, nous examinons d'importants aspects pédagogiques et sociaux de la préparation des élèves ayant des besoins particuliers en vue des transitions à l'éducation postsecondaire dans le contexte de l'organisation actuelle de l'évaluation et de la satisfaction des besoins spéciaux. Nous reconnaissons également l'importance des structures sociales comme le sexe, l'ethnie et le statut socio-économique (SSE) pour la préparation pédagogique des élèves ayant des besoins particuliers et en tenons compte (statistiquement) dans l'analyse de la relation entre les attributs des élèves et leurs cheminements postsecondaires éventuels.

## Méthode

### Source des données

La source principale de données est le Student Census du TDSB rempli par les élèves de la septième à la douzième année à l'automne 2006 (Yau et O'Reilly, 2007; Brown et Sinay, 2008). L'information provenant du Student Census de 2006 a également été fusionnée avec l'ensemble de données de l'indicateur de réussite au palier secondaire (Secondary Success Indicator). Les demandes d'admission aux établissements d'enseignement secondaire de l'Ontario sont traitées par le Centre de réception des demandes d'admission aux universités de l'Ontario et le Service d'admission des collèges de l'Ontario. Les élèves présentent généralement leur demande d'admission au printemps d'une année donnée et commencent leurs études postsecondaires en septembre. Le TDSB reçoit des renseignements sur les élèves qui acceptent (confirment) une offre d'admission. Pour chaque cycle de demandes d'admission (p. ex., le cycle de demandes d'admission de 2007), les renseignements sur les demandes d'admission et les confirmations sont envoyés au TDSB à l'aide d'un format normalisé. Les renseignements sont ensuite reliés à l'ensemble de données de l'indicateur de réussite au palier secondaire – un dossier portant sur tous les élèves durant l'année scolaire régulière. En date du 31 octobre 2006, 19 081 élèves de 17 ans étaient inscrits. Ces élèves ont l'âge approprié à la douzième année – l'âge le plus fréquent pour les demandes d'admission aux établissements postsecondaires présentées à l'école secondaire. Des élèves présentent leur demande lorsqu'ils sont plus âgés et ces demandes sont incluses jusqu'au 31 octobre 2009. La base de données comprend également des renseignements qui identifient les élèves qui ont abandonné leurs études et (par définition) ceux qui ont obtenu leur diplôme, mais n'ont pas choisi de poursuivre des études postsecondaires jusqu'en 2009.

### Échantillon et variables

L'échantillon est un sous-ensemble de la population étudiante de 17 ans du TDSB qui inclut ceux qui ont rempli un formulaire complet du Student Census du TDSB (N=7 019). Outre les données sur l'élève, l'école et les caractéristiques familiales, cette enquête recueille des données sur l'engagement intellectuel et social des élèves à l'école.

Le Student Census de 2006 du TDSB a utilisé une méthode d'échantillonnage matriciel pour laquelle deux formulaires (formulaires A et B) ont été conçus : la section sur les données démographiques des deux formulaires était identique, mais chaque formulaire comportait son propre ensemble de questions contextuelles avec quelques points communs. Chaque deuxième élève a été affecté au hasard à l'un des formulaires à remplir. De cette façon, un élève sur deux dans la même classe remplirait le formulaire A, tandis que la deuxième moitié remplirait le formulaire B (Yau et O'Reilly, 2007). Les antécédents et corrélats des cheminements postérieurs à l'école secondaire (PES) choisis pour l'analyse sont les modèles et indicateurs figurant au tableau 1. Ceux-ci sont organisés de manière à concorder conceptuellement avec les modèles analytiques élaborés par Finnie et autres (2008; 2010) et Thiessen (2008).

Tableau 1 : Modèle et ensembles de variables de l'analyse			
CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE ET DU QUARTIER	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE	ENGAGEMENT SCOLAIRE	CHEMINEMENTS PES
SSE de l'école	Statut quant aux besoins particuliers	<b>INTELLECTUEL</b> Temps consacré aux devoirs  <b>SOCIAL</b> <u>Climat scolaire</u> : Aimer l'école, endroit attrayant et accueillant <u>Pédagogique</u> : Attentes et soutien des enseignants/du personnel <u>Interactions sociales</u> : Être accepté, s'entendre avec les autres élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Université confirmée</li> <li>• Collège confirmé</li> <li>• Demande d'admission à l'EPS</li> <li>• Études secondaires terminées</li> <li>• Abandon ou risque d'abandon</li> </ul>
Mesure du revenu du quartier (revenu moyen)	Sexe, race, statut générationnel d'immigrant		
<b>CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES</b>	<u>Réussite</u> Notes au test de math. de 9 <sup>e</sup> année		
Niveau de scolarité des parents	Note moyenne 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années		
Structure familiale : monoparentale / biparentale	Progrès autosignalés à l'école		
	Absentéisme en 9 <sup>e</sup> année		

**Statut quant aux besoins particuliers (distributions) :** Les données du TDSB renferment des renseignements qui différencient les élèves ayant ou n'ayant pas de besoins particuliers (BP) (tableau 2). Les élèves formellement désignés comme ayant des besoins particuliers par un Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) auront été affectés à une catégorie d'anomalie. Certains de ces élèves ont été intégrés dans des classes ordinaires, tandis que d'autres ont été inscrits dans des classes regroupées. La catégorie PEI comprend les élèves que les enseignants ont désignés comme nécessitant une aide. L'aide peut être fournie par l'entremise des services d'éducation de l'enfance en difficulté ou par un enseignant de l'école. Des directives concernant les accommodements spéciaux et les modifications sont énoncées dans le PEI de l'élève. Les élèves désignés comme étant surdoués peuvent également recevoir des programmes ou un soutien pour besoins particuliers. Aux fins de cette analyse, les élèves désignés (formellement ou informellement) comme étant surdoués sont intégrés dans la catégorie « élèves sans BP », tandis que la catégorie des élèves ayant des BP inclut des élèves qui ont été désignés formellement ou informellement sans douance avec BP<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Selon le ministère de l'Éducation, il y a 14 anomalies, mais une difficulté d'apprentissage, un élève surdoué et une déficience intellectuelle légère constituent la majorité des anomalies.



<b>Groupes d'étude</b>	<b>Classification du TDSB</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Élèves sans BP</b> N=6 312 (89,9 %)	Élèves du TDSB sans BP	6	87,6
	Surdoués CIPR – Classes ordinaires/intégrées	152	0,7
		51	1,6
	Surdoués CIPR – Classes regroupées	109	
<b>Élèves avec BP</b> N=707 (10,1 %)	Anomalies non surdoués – Cl. ordinaires/intégrées	322	4,6
		81	1,2
	PEI – Non sélectionnés	171	2,4
	Non identifiés – Besoins particuliers	133	1,9
	Anomalies non surdoués – Classes regroupées		

**Statut quant aux besoins particuliers – disposition restrictive** : Les désignations de besoins particuliers utilisées dans cette analyse désignent le statut quant aux besoins particuliers officiellement assigné selon les dossiers centraux des élèves au moment où ils ont rempli le Student Census du TDSB. On sait d'après d'autres recherches que ce statut évoluera avec le temps.

Le service de recherche du TDSB a commencé à recueillir des renseignements détaillés sur les élèves ayant des besoins particuliers en 2006. Les dossiers antérieurs de ces élèves ne sont pas disponibles. Cependant, le TDSP a examiné la cohorte plus jeune d'élèves de huitième année qui a rempli le Student Census de 2006 et l'a suivie jusqu'au début de la 12<sup>e</sup> année (automne 2010); cela nous donne des renseignements sur les changements de statut quant aux BP. En général, si les élèves n'étaient pas désignés comme ayant des besoins particuliers en huitième année, peu d'entre eux (trois pour cent) avaient acquis cette désignation avant d'arriver en 12<sup>e</sup> année. Parmi les quelques élèves qui ont acquis une désignation d'élève ayant des BP à l'école secondaire, deux tiers ont obtenu seulement un Plan d'enseignement individualisé (PEI), tandis qu'un tiers a été diagnostiqué par un CIPR comme ayant une anomalie (Brown, 2011, analyse interne du TDSB). Cela est conforme à une analyse antérieure indiquant que les processus de PEI et de CIPR étaient utilisés au palier élémentaire et que relativement peu de PEI ou d'anomalies étaient affectés à l'école secondaire (Brown et Parekh, 2010).

Parmi les élèves qui avaient une anomalie en huitième année, la grande majorité (94 %) a conservé son statut d'élève ayant des BP et la plupart a conservé une anomalie active. Le changement le plus important pour ces élèves était le genre de classes dans lesquelles ils étaient inscrits. La majorité des élèves non surdoués ayant des anomalies en huitième année fréquentait des classes d'éducation de l'enfance en difficulté (regroupées) à temps plein, mais la majorité de ces élèves fréquentait des classes ordinaires en 12<sup>e</sup> année.

Le plus grand changement entre la huitième et la 12<sup>e</sup> année concernait le PEI. Environ un tiers des élèves désignés comme ayant un PEI en huitième année ne l'avaient plus en 12<sup>e</sup> année. En outre, les élèves arrivant au TDSP après la huitième année (et pouvant représenter jusqu'au cinquième des élèves de 12<sup>e</sup> année) étaient rarement désignés comme ayant un PEI.

Ces changements représentaient un grand nombre de différences au sein de l'échantillon d'élèves de 12<sup>e</sup> année disponible pour cette analyse, comparativement à la distribution totale d'élèves ayant des besoins particuliers du TDSP. Précisément,

- la proportion d'élèves ayant des BP dans l'échantillon est inférieure à celle de l'échantillon total parce que certains élèves du niveau élémentaire ont quitté le TDSB,

tandis que d'autres sont arrivés au TDSB au niveau secondaire sans avoir été désignés comme ayant des BP;

- la proportion d'élèves regroupés ayant des BP est beaucoup moins élevée dans l'échantillon, puisque la majorité des élèves ayant des anomalies quittent les classes regroupées pour aller dans des classes ordinaires durant leurs études secondaires;
- bien que la proportion d'élèves dans toutes les catégories d'élèves ayant des BP soit plus faible dans l'échantillon que dans la distribution complète du TDSB, la proportion d'élèves ayant un PEI est encore moins élevée dans l'échantillon, car les élèves ayant un PEI forment le groupe le plus porté à perdre sa désignation d'élève ayant des BP à l'école secondaire.

**Cheminements (distributions) :** Les cheminements postsecondaires décrivent les destinations des élèves jusqu'en 2009 (jusqu'à trois ans après l'inscription en 12<sup>e</sup> année). Aux fins de cette étude, nous définissons une variable de cinq catégories fondée sur les renseignements fournis sur les demandes d'admission aux établissements d'enseignement postsecondaire et les confirmations reçues par le TDSB, ainsi que les données identifiant les élèves qui ont abandonné leurs études et les élèves qui ont obtenu leur diplôme, mais n'ont pas choisi de faire des études postsecondaires avant 2009. Le tableau 3 montre que plus des trois quarts des élèves de l'échantillon de base ont présenté une demande d'admission aux établissements d'enseignement postsecondaire et que la moitié des élèves ont confirmé leur admission à l'université. Tandis que 9,4 % ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, mais n'ont pas présenté de demande d'admission, 15,2 % étaient encore dans le TDSP ou avaient abandonné ou il n'y avait pas de renseignements les concernant.

<b>Tableau 3 : Échantillon de base – Cheminements PES (N=7 019)</b>			
	<b>Classification du TDSB</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Cheminements PES	Admission à l'université confirmée	3 556	50,7
	Admission au collège confirmée	1 082	15,4
	A présenté une demande à un établissement d'EPS, mais n'a pas confirmé	653	9,3
	A obtenu son diplôme, mais n'a pas présenté de demande à un établissement d'EPS	658	9,4
	A abandonné; encore dans le TDSB; renseignements manquants	1 070	15,2

Les variables prédictives sont organisées en quatre ensembles :

**Caractéristiques de l'école et du quartier :** Cet ensemble comprend un indice des possibilités d'apprentissage (IPO) qui classe les écoles et révèle les enjeux socio-économiques des élèves de l'école et le SSE des collectivités appuyant la croissance et le développement des élèves. *L'indice des possibilités d'apprentissage* – L'IPO est un indice calculé tous les deux ans par le service de recherche du TDSB. Il mesure les enjeux socio-économiques auxquels font face les élèves de chaque école. L'IPO de 2009 a été calculé à l'aide de renseignements sur les élèves portant sur deux années (2007-2008 et 2008-2009). Les renseignements examinés portaient sur l'endroit où l'élève habitait, plutôt que sur le quartier de l'école, car un grand nombre d'élèves habite à l'extérieur du quartier immédiat de l'école. Le code postal à six chiffres de chaque élève

a été apparié aux renseignements suivants : le revenu moyen (selon les déclarations de revenus); le pourcentage de familles dont le revenu est inférieur à la mesure de faible revenu (la mesure de faible revenu et le revenu familial sont tirés des renseignements fournis dans la déclaration de revenus); la proportion de familles recevant l'aide sociale (d'après les déclarations de revenus); la proportion d'adultes ayant un faible niveau de scolarité (calculée en appariant le code postal aux renseignements concernant l'aire de dissémination (AD) tirés du Student Census de 2006); la proportion d'adultes ayant un diplôme universitaire (calculée en appariant le code postal aux renseignements concernant l'aire de dissémination (AD) tirés du Student Census de 2006); et la proportion de familles monoparentales et de familles ayant des enfants vivant à la maison (calculée en appariant le code postal aux renseignements concernant l'aire de dissémination (AD) tirés du Student Census de 2006). Les écoles ont été regroupées en cinq catégories, allant d'enjeux faibles à enjeux élevés.

**Revenu moyen :** Pour chaque élève, on a apparié le code postal au revenu familial moyen de l'aire de dissémination (AD) tiré du recensement de 2001.

**Caractéristiques familiales :** Cet ensemble inclut deux indicateurs des ressources matérielles et non matérielles familiales – scolarité des parents et structure familiale qui décrivent la présence parentale à la maison.

**Caractéristiques des élèves :** Outre les variables de conception (statut quant aux besoins particuliers), les caractéristiques des élèves incluent des facteurs sociodémographiques précis : sexe, race et statut générationnel d'immigrant. La réussite scolaire des élèves est décrite par leurs notes en mathématiques de neuvième année et par les notes moyennes globales obtenues en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. L'opinion des élèves sur l'école et leur propre apprentissage sont illustrés par des indicateurs de leur fiabilité (p. ex., l'absentéisme) et de leur compétence perçue, exprimés en notant leurs progrès scolaires. Les variables relatives à la répartition des élèves en classes homogènes ou en groupes d'aptitudes sont presque toujours incluses dans les études du niveau de scolarité, car elles sont fortement associées aux destinations postérieures à l'école secondaire (Taylor et Kahn, 2009). Cependant, dans cette analyse nous n'avons pas inclus la variable de la répartition en classes homogènes du TDSB (« programme d'études »). L'analyse préliminaire a révélé une corrélation très forte avec la variable BP, ce qui a mené à une incapacité à modéliser les effets du statut quant aux BP – variable de conception fondamentale de l'étude<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Brown (2006; 2010a, 2010b) décrit certaines difficultés liées à l'usage d'une variable de la répartition en classes homogènes en conjugaison avec la désignation BP. L'association étroite entre ces variables découle en grande partie de leur association commune avec la réussite précoce des élèves. Presque toutes les désignations d'élève ayant des BP sont effectuées dans les classes élémentaires et la répartition en classes homogènes du « programme d'études » est faite en neuvième année (quelques écoles intermédiaires font exception et l'effectuent en huitième année). Les deux sont décidées principalement en fonction du rendement dans des domaines clés – surtout la lecture et les mathématiques, bien que la répartition en classes homogènes vise aussi à refléter les intérêts pédagogiques (et professionnels éventuels) des élèves. L'utilisation du concept de répartition en classes homogènes entraîne des complications en matière de politique. L'Ontario n'a plus de processus de répartition en classes homogènes formel. Par conséquent, il n'y a pas de mécanisme convenu pour l'opérationnalisation d'une variable de la répartition en classes homogènes. Enfin, il y a des raisons pratiques portant sur la mobilité et les jeunes immigrants. Un nombre important d'élèves arrivent au TDSB après la neuvième année et le fondement de leur affectation à un programme d'études ne peut être comparé à ceux des élèves qui ont fréquenté l'école élémentaire dans le TDSB.

**Engagement scolaire :** Cet ensemble comprend des indicateurs d'engagement intellectuel (p. ex., le temps consacré aux devoirs) et d'engagement social, y compris des variables indiquant comment les élèves envisagent leur place par rapport à l'école en général et l'instruction en particulier, et comment ils perçoivent les interactions sociales avec les adultes et les pairs à l'école. Tous les modèles, sauf les indicateurs d'engagement social, reposent sur des variables à élément unique. Les modèles d'engagement social sont obtenus en regroupant douze questions d'enquête en trois facteurs suggérés par une analyse en composantes principales. Ces facteurs indiquent les perceptions des élèves du climat scolaire (trois éléments), du soutien pédagogique (six éléments) et des interactions sociales (trois éléments, plus de détail à l'annexe 1). Les coefficients de cohérence de Colbach sont 0,730 (climat scolaire), 0,817 (soutien pédagogique) et 0,766 (interactions sociales), ce qui indique une fiabilité relativement élevée des échelles pour les trois résultats combinés.

## Résultats

### Analyse

Premièrement, nous décrivons certaines caractéristiques des élèves ayant des besoins particuliers et n'ayant pas de besoins particuliers dans l'échantillon de recherche. Puis nous modélisons les cheminements postérieurs à l'école secondaire en tenant compte des variables présentées dans le modèle conceptuel. Enfin, nous examinons des groupes d'élèves à risque au regard de la participation à l'école postsecondaire, y compris les élèves ayant des besoins particuliers.

### Profils descriptifs

Dans cette section, nous dressons les profils de jeunes avec ou sans BP en utilisant les groupes de classification pédagogique du TDSB (voir le tableau 2). Nous présentons d'abord les acheminements postérieurs à l'école secondaire (tableau 4a), les profils sociodémographiques (tableau 4b) ainsi que les profils de réussite et d'engagement (tableau 4c). Ces indicateurs portent sur la période entre l'arrivée à l'école secondaire au point où ils quittent le système scolaire et entrent dans le système postsecondaire ou sur le marché du travail. Nous comparons les pourcentages de catégories précises ou les moyennes d'indicateurs sélectionnés pour les élèves avec ou sans BP.

**Cheminements :** Le tableau 4a révèle les pourcentages de cheminements pour les groupes avec ou sans BP. En 2009, trois ans après l'année modale d'obtention du diplôme (12<sup>e</sup> année), un pourcentage relativement faible d'élèves ayant des BP avait confirmé l'admission à l'université – précisément, seulement 18,2 % des élèves ayant des BP avaient confirmé leur admission à l'université, comparativement à 58,1 % des élèves n'ayant pas de BP. Par contraste, un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des BP avait confirmé l'admission au collège (23,9 %) ou présenté une demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire, mais n'avait pas confirmé l'inscription (13,1 %). Plus de 20 % des élèves ayant des BP avaient obtenu leur diplôme d'études secondaires, mais n'avaient pas présenté de demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire (21,4 %). Un plus grand nombre d'élèves avaient abandonné, étaient toujours inscrits dans le TDSB ou il n'y avait pas de renseignements à leur sujet (23,5 %). Ces statistiques descriptives renforcent les comptes rendus de transitions à l'EPS généralement difficiles que l'on retrouve dans la documentation sur les adolescents désignés comme ayant une incapacité ou des BP. Un nombre relativement élevé d'élèves ayant des BP confirme une acceptation aux programmes collégiaux. Cependant, le taux de participation à l'université de ces élèves est beaucoup moins élevé que celui des diplômés sans BP.

<b>Caractéristiques</b>	<b>Catégories</b>	<b>Élèves sans BP (%)</b>	<b>Élèves ayant des BP (%)</b>
Cheminements PES (***)	Admission à l'université confirmée	58,1	18,2
	Admission au collège confirmée	14,2	23,9
	A présenté une demande à un établissement d'EPS, mais n'a pas confirmé	9,3	13,1
	A obtenu son diplôme, mais n'a pas présenté de demande à un établissement d'EPS	7,7	21,4
	A abandonné; encore dans le TDSB; renseignements manquants	10,8	23,5

Signification des tests du chi carré : \*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Structures sociales :** Le tableau 4b présente plusieurs différences importantes dans la distribution des variables sociodémographiques entre les deux groupes. Les filles sont beaucoup moins aptes à être désignées comme ayant des BP : elles représentent seulement un tiers des élèves désignés comme ayant des BP et la moitié des élèves non désignés comme ayant des BP. Le groupe ayant des BP renferme des proportions significativement plus élevées d'élèves de race blanche et de race noire et des proportions inférieures d'élèves asiatiques. Par exemple, 49,2 % et 15,2 % des élèves ayant des BP sont blancs et noirs, respectivement, alors que ces pourcentages atteignent 33,3 % et 7,9 % parmi le groupe d'élèves sans BP. Les immigrants de première génération (c.-à-d. nés à l'extérieur du Canada) sont deux fois moins susceptibles d'être désignés comme ayant des BP, comparativement à ceux de troisième génération (c.-à-d. nés au Canada et ayant deux parents nés au Canada) qui sont environ deux fois plus susceptibles d'être désignés comme ayant des BP.

Les caractéristiques familiales sont également associées aux BP. Par exemple, la proportion d'élèves dont les parents ont fait des études universitaires atteint 53,5 % chez les élèves sans BP et 36,7 % chez les élèves désignés comme ayant des BP. Pareillement, les élèves issus de familles monoparentales sont légèrement plus susceptibles d'être désignés comme ayant des BP. Les élèves désignés comme ayant des BP sont inscrits dans des écoles ayant plus d'enjeux socio-économiques. Les différences du revenu moyen de quartier ne sont pas significatives.

Tableau 4b : Profils descriptifs – facteurs sociodémographiques			
Caractéristiques	Catégories	Élèves sans BP (%)	Élèves ayant des BP (%)
Sexe (***)	Masculin	48,9	65,9
	Féminin	51,1	34,1
Race (***)	Blanc	33,3	49,2
	Asie de l'Est	23,3	7,4
	Asie du Sud	21,0	13,4
	Asie du Sud-Est	3,2	1,7
	Moyen-Orient	4,2	3,0
	Amérique latine	1,5	1,9
	Noir	7,9	15,2
	Mixte/autre	5,6	8,1
Statut générationnel d'immigrant (***)	Première génération	46,1	22,9
	Deuxième génération	36,4	44,3
	Troisième génération ou plus	17,5	32,8
Scolarité des parents (***)	Université	53,5	36,7
	Collège	15,6	20,3
	École secondaire	17,5	20,1
	Ne sait pas	13,4	22,9
Structure familiale (**)	Biparentale	76,3	70,3
	Père seulement	2,3	4,0
	Mère seulement	17,3	22,0
	Autre	4,2	3,8
SSE de l'école (***)	Rang moyen (échelle de 1 à 5)	2,41	2,81
Quartier (non significatif)	Revenu familial moyen (\$)	58 600	59 600

Signification des tests (chi carré pour les variables nominales et analyse de variance pour les variables continues) : \*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Réussite, perceptions de soi et engagement scolaire :** Le tableau 4c inclut plusieurs indicateurs du rendement scolaire à l'école secondaire et des cheminements PES. Les notes moyennes en mathématiques de neuvième année indiquent le rendement scolaire durant la première année du cours secondaire. Les données révèlent clairement que les proportions les plus élevées d'élèves désignés comme ayant des BP se trouvent aux niveaux de rendement 0 à 2 (moins de 70 %), tandis que les élèves sans BP sont plus aptes à obtenir des notes plus élevées (plus de 70 %). Seulement 12 % des élèves désignés comme ayant des BP se classent parmi ceux qui réussissent le mieux, tandis que 20 % des élèves désignés comme ayant des BP ne réussissent pas le cours de mathématiques de neuvième année. On observe des différences encore plus marquées en ce qui a trait au niveau de rendement en onzième et en douzième année. Seulement 6,6 % des élèves désignés comme ayant des BP sont parmi ceux qui réussissent le mieux, tandis que 20,1 % des élèves désignés comme ayant des BP ont une note inférieure à la note de passage.

Les auto-estimations des élèves de leurs progrès scolaires indiquent que 10,4 % et 37,5 % des élèves ayant des BP reconnaissent qu'ils ont des difficultés scolaires et 37,5 % réalisent des

progrès assez bons ou moyens, comparativement à 5,6 % et à 28,0 % pour les élèves sans BP. Deux tiers des élèves sans BP estiment qu'ils ont fait des progrès bons ou excellents à l'école, mais seulement la moitié des élèves désignés comme ayant un BP classent leurs progrès d'une manière semblable. L'engagement intellectuel est également inférieur pour les élèves désignés comme ayant des BP qui consacrent en moyenne entre six et dix heures à leurs devoirs, comparativement aux élèves sans BP qui consacrent entre onze et quinze heures. Les élèves désignés comme ayant des BP sont également plus susceptibles de s'absenter de l'école en neuvième année : en moyenne, ils manquent 5,7 % des jours d'école, comparativement à 3,7 % pour les élèves sans BP. Enfin, on constate quelques différences dans les dimensions de l'engagement social. Globalement, les élèves sans BP manifestent des niveaux plus élevés d'engagement social en ce qui a trait à l'environnement scolaire (c.-à-d. aimer l'école, croire que l'école est un endroit attrayant et accueillant) et aux interactions sociales (c.-à-d. s'entendre avec les autres élèves, être accepté par les élèves et les adultes). Il n'y a pas de différence dans la façon dont les élèves avec ou sans BP perçoivent le soutien pédagogique.

<b>Tableau 4c : Profils descriptifs – facteurs de réussite et d'engagement</b>				
<b>Caractéristiques</b>	<b>Catégories</b>	<b>Élèves sans BP (% et moyennes)</b>	<b>Élèves ayant des BP (% et moyennes)</b>	
Note moyenne en mathématiques en neuvième année (***)	Niveau 4 (80+)	35,3	12,1	
	Niveau 3 (70-79)	21,1	15,0	
	Niveau 2 (60-69)	17,2	22,9	
	Niveau 1 (50-59)	16,4	29,9	
	Niveau 0 (<50)	10,0	20,1	
Note moyenne en onzième et en douzième année (***)	Niveau 4 (80+)	30,4	6,6	
	Niveau 3 (70-79)	29,5	23,3	
	Niveau 2 (60-69)	21,0	29,5	
	Niveau 1 (50-59)	10,8	20,8	
	Niveau 0 (<50)	8,3	19,7	
Évaluation des progrès scolaires (***)	A de la difficulté	5,6	10,4	
	Assez bons/moyens	28,0	37,5	
	Bons	49,4	39,6	
	Excellents	17,0	12,5	
Absentéisme en 9 <sup>e</sup> année (***)	Échelle (0-100)	3,70	5,71	
Engagement intellectuel (temps consacré aux devoirs) (***)	Échelle (1-7)	3,09	2,19	
Engagement social	Échelles (1-5)			
		Climat scolaire (***)	3,42	3,26
		Soutien pédagogique (non significatif)	3,78	3,78
Relations sociales (***)		4,07	3,92	

Signification des tests chi carré de l'analyse de variance : \* p<0,1; \*\* p<0,05; \*\*\* p<0,001

## Régression

La variable de sortie dans cette étude est une variable à cinq catégories qui décrit les cheminements PES : abandon (y compris ceux qui sont encore dans le TDSB ou dont l'information est manquante); diplôme d'études secondaires (n'a jamais présenté de demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire); diplôme d'études secondaires (a présenté une demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire, mais n'a pas confirmé l'admission); collège (confirmé); université (confirmé). Bien que nous nous voulions principalement identifier les possibilités de transition réussie à l'EPS, les facteurs associés aux cheminements autres que l'EPS sont, dans une perspective d'équité, tout aussi importants et informatifs. Dans cette section, nous examinons les antécédents et les corrélats de tous les choix d'acheminements. Précisément, nous examinons les effets relatifs sur les cheminements PES des caractéristiques de l'élève, de la famille et de l'école en utilisant un modèle de régression logistique multinomiale pour prédire le choix de cheminement. Les variables explicatives du modèle de régression comprennent les caractéristiques de l'élève (c.-à-d. caractéristiques sociodémographiques, antécédents familiaux et réussite), les caractéristiques de l'école et du quartier ainsi que des renseignements sur l'élève qui décrivent les mesures d'engagement intellectuel et social, la fiabilité et l'autoperception de la capacité.

Le tableau 5 renferme des statistiques descriptives (proportions et moyennes) de l'échantillon utilisé pour modéliser les cheminements PES – nous précisons que le modèle est fondé sur 5 944 cas valides pour lesquels des données sont disponibles pour toutes les variables<sup>6</sup>.

Nom de la variable	Catégories	% et moyennes
Cheminements PES	Admission à l'université confirmée	54,6
	Admission au collège confirmée	15,1
	Demande d'EPS présentée mais non confirmée	9,6
	Diplôme obtenu mais pas de demande d'EPS présentée	8,9
	Abandon/encore dans le TDSB/manquant	11,9
Statut quant aux BP	Sans BP	91,1
	BP	8,9
Sexe	Masculin	50,4
	Féminin	49,6

<sup>6</sup> Par suite de données d'enquête manquantes, la taille de l'échantillon de régression est ramenée de l'échantillon de base à N=5 944, dont 8,9 % sont désignés comme ayant des BP. L'annexe 2 contraste plusieurs caractéristiques sociodémographiques et de rendement de l'échantillon de régression et de la population étudiante du TDSB (qui inclut l'échantillon de régression). Bien que les niveaux de réussite scolaire soient plus élevés pour l'échantillon de recherche et que les cheminements PES soient quelque peu orientés vers l'option universitaire, le profil sociodémographique de l'échantillon de recherche est généralement représentatif de l'ensemble de la cohorte de 12<sup>e</sup> année du TDSB.



Race	Blanc	34,8	
	Asie de l'Est	21,9	
	Asie du Sud	20,3	
	Asie du Sud-Est	3,1	
	Moyen-Orient	4,1	
	Amérique latine	1,5	
	Noir	8,5	
	Mixte/autre	5,8	
Statut générationnel d'immigrant	Première génération	44,0	
	Deuxième génération	37,1	
	Troisième génération ou plus	18,8	
Note moyenne en math. en 9 <sup>e</sup> année	Continu (de 0 à 100)	68,75	
Notes moyennes en 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> année	Continu (de 0 à 100)	69,89	
Temps consacré aux devoirs	Échelle (de 1 à 7)	3,01	
Absentéisme en 9 <sup>e</sup> année	Continu (pourcentage de jours d'école manqués)	3,88	
Évaluation des progrès scolaires	A de la difficulté	6,0	
	Assez bons/moyens	28,9	
	Bons	48,6	
	Excellents	16,6	
Engagement social	Climat scolaire	Échelle (de 1 à 5)	3,41
	Soutien pédagogique	Échelle (de 1 à 5)	3,78
	Relations sociales	Échelle (de 1 à 5)	4,06
Scolarité des parents	Université	52,0	
	Collège	16,0	
	École secondaire	17,7	
	Ne sait pas	14,3	
Structure familiale	Biparentale	75,7	
	Père seulement	2,4	
	Mère seulement	17,7	
	Autre	4,2	
SSE	Revenu familial moyen (15 000-110 000 \$)	58 690	
SSE de l'école (rangs)	Échelle (de 1 à 5)	2,44	

Le tableau 6 présente les résultats de la régression logistique multinomiale utilisée pour prédire la vraisemblance des choix de cheminements PES (université, collège, demande présentée mais non confirmée, obtention du diplôme d'études secondaires), établissant l'abandon comme étant la catégorie de référence. Le modèle inclut les facteurs sociodémographiques des élèves, des familles, de l'école et du quartier ainsi que les facteurs de rendement et d'engagement intellectuel et social. Les résultats pour les variables individuelles reflètent leur relation avec le choix de

cheminement lorsque toutes les autres variables sont maintenues constantes (à leurs valeurs moyennes).

Les résultats sont exprimés en termes de rapports de cotes qui indiquent dans quelle mesure la vraisemblance de l'événement est supérieure à la vraisemblance du non-événement lorsque chaque cheminement PES est comparé au groupe de référence. Par exemple, la première rangée du tableau 6 montre les rapports de cote pour chaque cheminement PES – en ce qui a trait à l'abandon – lorsque les élèves désignés comme ayant des BP sont comparés aux élèves sans BP (catégorie de référence). Les chances que les élèves désignés comme ayant des BP confirment leur admission à l'université relativement à l'abandon sont beaucoup moins élevées que pour les élèves sans BP (c.-à-d. rapport de côtes de 0,379). Cependant, les élèves désignés comme ayant des BP sont aussi susceptibles que les élèves sans BP d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, mais de ne pas présenter de demande d'admission à un établissement postsecondaire (rapport de côtes de 1,284), d'avoir confirmé leur admission au collège (1,064) ou de présenter une demande d'admission à un établissement postsecondaire sans être confirmés (1,040).

Variables Catégories et niveaux de référence	Rapports de cotes			
	Admission à l'université confirmée	Admission au collège confirmée	Demande présentée non confirmée	Diplôme d'études secondaires
Statut quant aux BP (élèves sans BP = réf.) BP	0,379***	1,064	1,040	1,284
Sexe (masculin=réf.)	1,282**	1,301**	1,582**	0,758**
Race (blanc=réf.)				
Asie de l'Est	2,869***	1,219	1,185	0,580**
Asie du Sud	2,707***	1,318	1,538*	0,498**
Asie du Sud-Est	1,635	1,577	1,052	0,456*
Moyen-Orient	1,054	0,902	0,653	0,580*
Amérique latine	0,348**	0,551	0,485	0,436**
Noir	1,093	0,959	0,939	0,703
Mixte/autre	0,849	0,841	0,907	0,684
Statut générationnel d'immigrant (troisième génération=réf.)	0,785	1,192	0,980	0,858
Première génération	1,386*	1,590**	1,403	1,097
Deuxième génération				
Note moyenne en math. en 9 <sup>e</sup> année	1,012**	0,995	1,011**	0,999
Notes moyennes en 11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> année	1,204***	1,095***	1,111***	1,094***
Temps consacré aux devoirs	1,260***	1,073*	1,168***	0,991
Absentéisme en 9 <sup>e</sup> année	0,926***	0,932***	0,961**	0,983*

Évaluation des progrès scolaires (excellent=réf.)	2,010**	2,278**	1,346	1,398
Bons	1,452	1,997**	1,027	1,090
Assez bons/moyens	1,393	1,810**	0,853	1,017
A de la difficulté				
Engagement social				
Climat scolaire	0,837*	0,863	0,889	0,950
Soutien pédagogique	0,793**	0,878	0,842	0,891
Relations sociales	1,736***	1,277**	1,474***	1,125
Scolarité des parents (université=réf.)				
Collège	0,854	1,356*	0,793	1,279
École secondaire	0,577**	1,041	0,502***	1,311
Ne sait pas	0,624**	1,111	0,678*	1,621**
Structure familiale (biparentale=réf.)				
Père seulement	0,713	0,880	0,855	1,020
Mère seulement	0,744*	0,629**	0,881	0,972
Autre	0,329***	0,563**	0,734	0,906
SSE du quartier	1,005	1,001	1,010**	1,002
SSE de l'école	0,743***	0,902**	0,736***	1,069

\* p<0,1; \*\* p<0,05; \*\*\* p<0,001

<sup>a</sup> Catégorie de référence = Abandon

## Variables de contrôle

**Caractéristiques sociodémographiques des élèves :** Le tableau 6 montre également que le sexe est un important indicateur prévisionnel des cheminements PES. Les élèves de sexe féminin sont plus susceptibles que les élèves de sexe masculin d'avoir confirmé leur admission à l'université ou au collège et d'avoir présenté une demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire, tandis que les élèves de sexe masculin sont plus susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, mais de ne pas avoir présenté de demande à un établissement d'enseignement postsecondaire. Parmi les groupes raciaux, les élèves les plus susceptibles de présenter une demande et de confirmer leur admission à un établissement d'enseignement postsecondaire sont les élèves d'origine asiatique. En particulier, les élèves d'Asie de l'Est et d'Asie du Sud ont trois fois plus de chances que les élèves de race blanche d'avoir confirmé leur admission à l'université. Les élèves les moins susceptibles de confirmer au niveau universitaire sont les élèves d'Amérique latine. Le statut générationnel d'immigrant a peu d'effet sur les cheminements PES. Alors que les différences entre les première et troisième générations ne sont pas significatives, les élèves immigrants de la deuxième génération sont plus susceptibles que les autres d'avoir confirmé leur admission à l'université ou au collège.

**Antécédents familiaux :** Les effets de la scolarité des parents sont conformes à la documentation. Les élèves dont les parents n'ont pas fait d'études universitaires (particulièrement des études secondaires) sont moins susceptibles de se retrouver dans le cheminement « admission à l'université confirmée » ou le cheminement « demande présentée mais non confirmée » (pouvant partager des caractéristiques avec le groupe de ceux qui ont confirmé l'admission à l'université). Les élèves issus de familles dont les parents ont un diplôme collégial sont plus susceptibles de se retrouver dans le cheminement « admission au collège confirmée ». Comme l'indique le tableau 5, le pourcentage d'élèves de 12<sup>e</sup> année ignorant quel était le niveau

de scolarité de leurs parents était élevé : ces élèves se sont avérés moins susceptibles de faire des études postsecondaires bien qu'ils aient obtenu leur diplôme d'études secondaires. Enfin, la structure familiale a un impact sur les cheminements PES. Comme le montre le tableau 5, plus des trois quarts des élèves sont issus de familles biparentales, environ 18 % proviennent de familles avec mère seule et très peu d'élèves proviennent de familles avec père seul ou autres arrangements. Le tableau 6 montre que les élèves issus de familles biparentales sont les plus susceptibles d'avoir confirmé leur admission à un établissement d'enseignement postsecondaire.

**Caractéristiques de l'école et du quartier :** Le SSE du quartier a peu d'effet sur les cheminements PES. Cependant, le tableau 6 indique que les élèves provenant d'écoles dont le statut socio-économique est moins élevé sont moins susceptibles de présenter une demande d'admission à un établissement postsecondaire ou de confirmer l'option universitaire.

## Variables portant sur les élèves

**Réussite :** En général, le rendement est un indicateur prévisionnel important de la participation à l'EPS. Cela est particulièrement vrai lorsque l'on examine les notes obtenues en onzième et en douzième année, qui avaient l'impact le plus important sur le cheminement « admission à l'université confirmée » – pour chaque point ajouté à la note moyenne, le rapport de cotes augmente d'un facteur de 1,204. Les résultats du tableau 6 suggèrent que le rendement scolaire des élèves appartenant au cheminement « demande présentée mais non confirmée » ressemble davantage à celui des élèves appartenant au cheminement « admission à l'université confirmée » qu'à celui des élèves appartenant au cheminement « admission au collège confirmée » (c.-à-d. rapports de cotes plus élevés pour la note en mathématiques de neuvième année et les notes en onzième et en douzième année).

**Engagement intellectuel et social :** Dans le modèle de régression, l'engagement intellectuel est mesuré selon le nombre d'heures que les élèves consacrent à leurs devoirs chaque semaine. Le tableau 6 indique que l'effet du temps consacré aux devoirs est plus évident pour le cheminement « admission à l'université confirmée », suivi du cheminement « demande présentée mais non confirmée ». Par exemple, lorsque le temps consacré aux devoirs augmente d'un niveau (relativement au niveau de référence de 0 à 5 heures par semaine consacrées aux devoirs), le rapport de cotes pour le cheminement « admission à l'université confirmée » augmente d'un facteur de 1,260.

Les trois dimensions de l'engagement social ont peu d'effets sur les cheminements PES. Il est intéressant surtout de constater l'effet plutôt vaste et positif des relations sociales sur la vraisemblance de plus d'un cheminement – p. ex., cheminements « admission à l'université confirmée », « admission au collège confirmée » et « demande présentée mais non confirmée ».

**Absentéisme :** L'absentéisme fournit une mesure de l'engagement général de l'élève à l'égard de ses études. Aux fins de la présente étude, la proportion de journées d'école manquées en neuvième année a été utilisée comme indicateur de l'absentéisme. Le tableau 6 montre que l'absentéisme diminue la vraisemblance de l'EPS ou même de l'obtention du diplôme d'études secondaires, comparativement à l'abandon de l'école (ou du report de l'obtention du diplôme).

**Autoperception de la capacité :** L'idée de sa propre capacité est un indicateur de la compétence intellectuelle perçue et a été mesurée dans cette étude selon les progrès scolaires signalés par les élèves, ces derniers affirmant qu'ils ont de la difficulté ou font d'excellents progrès. Le tableau 6 indique que, lorsque l'on ajuste pour tenir compte de tous les facteurs, les élèves qui perçoivent leurs progrès scolaires comme étant « bons » sont les plus susceptibles de confirmer leur admission à l'université ou au collège, de présenter une demande d'admission à un établissement postsecondaire ou d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Cela pourrait être un artéfact statistique, étant donné la relation solide et positive entre la mesure objective du

rendement (notes en onzième et en douzième année) et les confirmations d'EPS, mais cela semble peu probable. Les motifs substantifs possibles sont abordés dans la section intitulée Sommaire.

## Probabilités de cheminements PES

Le tableau 4b révèle un écart clair entre les cheminements PES des élèves avec ou sans BP. Cependant, les résultats sont fondés sur les fréquences observées établies par une analyse descriptive et ne tiennent pas compte de l'influence des autres variables (de contrôle). La relation entre le statut quant aux BP et les cheminements PES est plus exactement exprimée en effectuant une analyse multivariante qui élimine les effets des autres variables. Dans le tableau 7, les probabilités non ajustées de la survenance des cheminements PES (c.-à-d. résultats du tableau 4a) sont contrastées avec les probabilités prédites établies par rapport aux coefficients du modèle de régression multinomiale et aux moyennes de l'échantillon.

Les probabilités prédites des cheminements PES pour chaque désignation BP sont établies par rapport aux valeurs moyennes des autres variables du modèle. Bien que l'écart entre les statuts BP soit réduit lorsque nous prenons en compte l'influence de tous les facteurs de cette façon (p. ex., la probabilité de l'« admission à l'université confirmée » passe de 0,182 à 0,344), les différences dans les cheminements PES sont encore prononcées entre les élèves désignés comme ayant des BP et les élèves désignés sans BP.

Le tableau 7 montre que les différences entre les probabilités prédites de la participation à l'EPS sont vastes pour le cheminement « admission à l'université confirmée » : une probabilité de 0,600 pour les élèves sans BP et de 0,344 pour les élèves ayant des BP. Entre temps, les élèves ayant des BP sont plus susceptibles que les élèves sans BP de recevoir une confirmation de l'admission au collège (0,293) ou d'avoir présenté une demande d'admission non confirmée à un établissement d'enseignement postsecondaire (0,209). La probabilité qu'ils présentent une demande et confirment l'option universitaire est environ la moitié de celle des élèves sans BP. Lorsque nous prenons en compte les covariables, nous pouvons prédire qu'un tiers des élèves ayant des BP confirmera l'admission à l'université et qu'un autre tiers environ confirmera l'admission au collège.

**Tableau 7 : Probabilités de cheminements PES selon le statut quant aux BP**

Type de probabilité	Statut de l'élève quant aux BP	Université	Collège	Demande d'admission présentée (non confirmée)	Diplôme d'études secondaires	Abandon
Non ajustée (analyse à deux variables)	Sans BP	0,581	0,142	0,093	0,077	0,108
	Avec BP	0,182	0,239	0,131	0,214	0,235
Prédite (modèle de régression multinomiale)	Sans BP	0,600	0,182	0,132	0,059	0,027
	Avec BP	0,344	0,293	0,209	0,114	0,041

## Rendement et statut à risque

Dans cette section, nous élargissons la notion « à risque » en demandant tout d'abord si d'autres groupes d'élèves ayant des taux de confirmation d'études universitaires similairement bas figurent parmi les élèves non désignés comme ayant des BP. L'analyse des profils (voir le

tableau 4c) a révélé que les élèves ayant leur « admission à l'université confirmée » figurent parmi les élèves qui ont les meilleures notes (niveau 3 et 4) en mathématiques en neuvième année (environ 56 %) et les notes regroupées les plus élevées en onzième et en douzième année (environ 60 %). Pour examiner les confirmations de cheminement à l'aide de résultats rectifiés, nous avons construit des probabilités prédites dérivées de la régression logistique multinomiale. Étant donné que les variables de rendement de la neuvième année et de la onzième et de la douzième année sont continuées, les probabilités prédites sont calculées pour des valeurs précises des notes moyennes (p. ex., tous les dix points entre 30 et 100).

Le tableau 8 montre que les probabilités prédites ne varient pas beaucoup en fonction des notes moyennes en mathématiques de neuvième année – par exemple, lorsque la note varie de 100 à 30, la probabilité de confirmation de l'option universitaire varie entre 0,654 et 0,459, ce qui suggère qu'un échec en mathématiques en neuvième année ne démontre pas l'existence d'un risque en ce qui a trait à la confirmation de l'admission à l'université. Même lorsque les élèves échouent au cours (c.-à-d. obtiennent une note légèrement inférieure à 50), il y a une forte probabilité de confirmation de l'admission à l'université.

Par contre, les probabilités prédites varient d'une façon plus prononcée lorsque les notes moyennes en onzième et en douzième année sont envisagées. La chance d'obtenir une confirmation de l'admission à l'université est inférieure à 0,5 lorsque la note moyenne est inférieure à 70. En outre, nous remarquons que pour une note moyenne de 60, les probabilités de confirmation de l'admission à l'université et au collège deviennent comparables et fort semblables aux valeurs présentées dans le tableau 7 pour les élèves ayant des BP. Il semble que, peu importe leur statut quant aux BP, les élèves qui obtiennent une note moyenne inférieure à 60 en onzième et en douzième année (c.-à-d. niveau 0 et 1 dans le tableau 4c) devraient être également considérés comme étant « à risque » en ce qui a trait à des études postsecondaires, particulièrement au niveau universitaire.

<b>Tableau 8 : Probabilités prédites des cheminements PES selon le niveau de rendement</b>						
<b>Indicateur du rendement</b>	<b>Note</b>	<b>Université</b>	<b>Collège</b>	<b>Demande d'admission présentée (non confirmée)</b>	<b>Diplôme d'études secondaires</b>	<b>Abandon</b>
Notes en mathématiques en neuvième année	100	0,654	0,125	0,152	0,048	0,022
	90	0,631	0,144	0,148	0,052	0,024
	80	0,697	0,165	0,144	0,057	0,026
	70	0,581	0,189	0,140	0,062	0,028
	60	0,552	0,215	0,135	0,068	0,030
	50	0,523	0,243	0,130	0,073	0,032
	40	0,491	0,273	0,123	0,078	0,034
	30	0,459	0,304	0,117	0,083	0,036
Notes en onzième et en douzième année	100	0,955	0,018	0,020	0,006	0,001
	90	0,897	0,045	0,043	0,014	0,001
	80	0,779	0,100	0,083	0,032	0,006
	70	0,580	0,191	0,139	0,063	0,028
	60	0,336	0,285	0,180	0,095	0,104
	50	0,141	0,308	0,169	0,103	0,279
	40	0,042	0,236	0,113	0,080	0,530
	30	0,009	0,135	0,056	0,046	0,753

Nous examinerons maintenant les élèves qui peuvent être considérés comme étant à risque de ne pas faire des études postsecondaires en comparant le rendement, l'engagement et les auto-perceptions des groupes suivants : élèves médiocres sans BP (c.-à-d. niveau 0 et 1, notes en onzième et en douzième année); élèves ayant des BP – désignés non surdoués par un CIPR – classes ordinaires; élèves ayant des BP – autre incluent PEI/non choisis et non identifiés/besoins particuliers, classes ordinaires; élèves ayant des BP – désignés non doués par un CIPR – classes d'éducation de l'enfance en difficulté. L'échantillon construit comprenant ces élèves est présenté dans le tableau 9.

<b>Tableau 9 : Échantillon « à risque » construit (N=1989)</b>		
<b>Groupe</b>	<b>N<sup>a</sup></b>	<b>%</b>
Élèves ayant des BP – CIPR regroupés	133	6,7
Élèves ayant des BP – CIPR intégrés	322	16,2
Élèves ayant des BP – Autres groupes	252	12,7
Élèves médiocres sans BP	1 282	64,5

<sup>a</sup> Les totaux sont légèrement inférieurs pour certaines entrées à cause de données incomplètes.

**Différences sociodémographiques :** Le tableau 10 présente les profils détaillés des élèves à risque. Globalement, les élèves de sexe masculin sont plus susceptibles d'être à risque; et parmi les élèves à risque, les élèves de sexe masculin sont plus susceptibles d'être placés dans des classes d'éducation de l'enfance en difficulté (regroupées). Il y a des tendances intéressantes parmi les groupes raciaux. Par exemple, les élèves de race blanche sont plus susceptibles d'être classés comme ayant des BP, mais représentent une proportion inférieure des élèves médiocres (sans désignation BP). Les élèves d'Asie de l'Est sont moins susceptibles d'être à risque; et, s'ils le sont, ils sont susceptibles d'appartenir aux groupes des élèves médiocres ou aux autres groupes ayant des BP. Les élèves d'Asie du Sud sont proportionnellement représentés parmi les groupes des élèves médiocres et les groupes ayant des BP dans des classes d'éducation de l'enfance en difficulté. Le groupe racial le plus à risque est celui des élèves noirs. Bien qu'ils représentent 8,5 % de l'échantillon du TDSB, ils figurent plus de deux fois plus souvent parmi les élèves à risque, particulièrement dans les groupes des élèves médiocres et les groupes ayant des BP dans des classes d'éducation de l'enfance en difficulté. L'impact du statut d'immigrant a également un effet sur la répartition des élèves dans les catégories à risque. Le groupe des élèves médiocres affiche une répartition similaire à celle de l'échantillon complet. Cependant, les immigrants de la deuxième et de la troisième génération sont les plus susceptibles d'être désignés comme étant des élèves ayant des BP. Les élèves de la troisième génération ou plus qui sont désignés comme ayant des BP sont plus susceptibles d'être dans des classes intégrées, mais ceux de la deuxième génération sont surreprésentés dans les classes regroupées.

Le tableau 10 montre également dans quelle mesure les antécédents familiaux et le SSE de l'école et du quartier sont associés à la désignation des élèves comme étant à risque. Les élèves dont les parents ont fait des études universitaires sont beaucoup moins susceptibles d'être à risque dans l'une ou l'autre des quatre catégories; lorsqu'ils sont à risque, ils sont les moins susceptibles d'être des élèves ayant des BP dans des classes d'éducation de l'enfance en difficulté. Les élèves ayant des BP dans les classes regroupées sont les plus susceptibles de ne pas avoir indiqué le niveau de scolarité de leurs parents. Ce groupe affiche également une surreprésentation d'élèves issus de familles monoparentales ou « autre » arrangement familial. La composition des familles des élèves de ce groupe est semblable à celle des élèves médiocres. Également, les élèves ayant des BP inscrits dans des classes d'éducation de l'enfance en difficulté sont inscrits à des écoles dont le SSE est peu élevé et vivent dans des quartiers dont le revenu familial moyen est faible. Les conditions du quartier offrent moins

d'avantages aux élèves médiocres, tandis que les conditions moins favorables sur le plan du SSE dégagent moins d'avantages pour les élèves médiocres n'ayant pas de BP et les élèves ayant des BP inscrits dans des classes regroupées.

		À risque			
		Élèves médiocres (N=1 282) <sup>a</sup>	BP-CIPR intégrés (N=322) <sup>a</sup>	BP-autres groupes (N=252) <sup>a</sup>	BP-CIPR regroupés (N=133) <sup>a</sup>
Sexe (**)	Masculin	60,8	69,9	62,3	72,9
	Féminin	39,2	30,1	37,7	27,1
Race (***)	Blanc	28,5	47,2	45,2	39,8
	Asie de l'Est	11,9	6,8	10,3	3,8
	Asie du Sud	20,7	13,0	11,5	18,8
	Asie du Sud-Est	2,4	0,6	1,6	3,0
	Moyen-Orient	6,2	3,4	3,6	3,8
	Amérique latine	3,0	1,6	2,0	3,8
	Noir	19,7	17,4	16,7	19,5
	Mixte/autre	7,5	9,9	9,1	7,5
Statut générationnel d'immigrant (***) plus	Première génération	44,9	19,6	27,0	28,6
	Deuxième génération	40,1	46,0	43,7	50,4
	Troisième génération ou plus	15,0	34,5	29,4	21,1
Scolarité des parents (***)	Université	32,4	33,6	40,4	21,4
	Collège	20,5	20,6	19,6	14,5
	École secondaire	24,1	24,6	15,0	18,8
	Ne sait pas	23,0	21,3	25,0	45,3
Structure familiale (**)	Biparentale	61,2	69,1	67,5	62,9
	Père seulement	3,4	2,9	4,9	6,5
	Mère seulement	25,9	23,1	23,5	23,4
	Autre	9,6	4,9	4,1	7,3
SSE de l'école (***) (échelle de 1 à 5)		2,95	3,02	2,53	3,83
Revenu familial moyen (***)		50 960 \$	57 990 \$	60 530 \$	48 830 \$

<sup>a</sup> Les totaux sont légèrement inférieurs pour certaines catégories à cause de données incomplètes.

Signification des tests (chi carré pour les variables nominales et analyse de variance pour les variables continues) : \* p<0,1; \*\* p<0,05; \*\*\* p<0,001

Nous examinons comment le placement de ces élèves dans des programmes ordinaires ou d'éducation de l'enfance en difficulté est associé au rendement scolaire, aux autoperceptions et à l'engagement scolaire. Le tableau 11 indique les indicateurs de rendement scolaire et d'engagement pour les quatre groupes à risque. Les limitations de la taille de l'échantillon préviennent l'utilisation d'estimations rectifiées. Nous utilisons donc des statistiques descriptives pour examiner les différences de rendement scolaire des divers groupes à risque.



Les élèves fréquentant des programmes regroupés ont obtenu de meilleures notes en mathématiques en neuvième année que tous les autres groupes à risque, mais ils tirent de l'arrière par rapport aux autres élèves ayant des BP en onzième et en douzième année. Cependant, ils réussissent mieux que les élèves médiocres sans BP. Nous devons faire remarquer que les élèves ayant des BP ont un rendement plutôt médiocre à l'école secondaire – environ 60 %, ce qui correspond au rendement de niveau 1 et 2 (comparativement à environ 70 % pour tous les élèves du TDSB). Les élèves médiocres sans BP ont des notes considérablement inférieures à celles des élèves ayant des BP en mathématiques en neuvième année ainsi qu'en onzième et en douzième année. Le temps consacré aux devoirs est plus élevé pour les élèves fréquentant des classes ordinaires, comparativement aux élèves qui fréquentent des programmes regroupés. Globalement, les élèves à risque consacrent entre six et dix heures à leurs devoirs. L'absentéisme est relativement élevé dans le cas des élèves ayant des BP qui fréquentent des classes regroupées, mais également dans le cas des élèves médiocres sans BP; en général, les élèves à risque sont moins présents à l'école que tous les élèves du TDSB. Cependant, l'autoperception de la capacité est plus élevée chez les élèves ayant des BP qui fréquentent des classes regroupées; environ 22 % d'entre eux qualifient leurs progrès scolaires d'excellents, ce qui est beaucoup plus élevé que les pourcentages correspondants parmi les élèves à risques fréquentant des classes ordinaires. La dernière rangée du tableau 11 indique que les élèves ayant des BP qui fréquentent des classes regroupées ont des attitudes plus positives à l'égard de l'école, du soutien pédagogique et des relations sociales que les élèves à risque fréquentant des classes ordinaires.

	À risque <sup>a</sup>			
	Élèves médiocres	BP-CIPR intégrés	BP-autres groupes	BP-CIPR regroupés
Note moyenne en mathématiques en neuvième année (***)	52,95	57,33	56,64	62,27
Notes moyennes en onzième et en douzième année (***)	47,49	60,77	59,61	58,54
Engagement intellectuel – Temps consacré aux devoirs (échelle de 1 à 7)	2,27	2,24	2,24	1,89
Absentéisme en neuvième année (*)	6,62	5,37	5,87	6,63
Évaluation des progrès scolaires (***) (% de la colonne)				
A de la difficulté	14,8	7,9	14,0	9,0
Assez bons/moyens	45,1	39,3	40,5	30,3
Bons	35,4	41,0	37,2	38,5
Excellents	4,7	11,8	8,3	22,1
Engagement social (échelle de 1 à 5)				
Climat scolaire (**)	3,28	3,13	3,28	3,43
Soutien pédagogique (***)	3,63	3,70	3,73	3,98
Relations sociales	3,88	3,86	3,89	3,93

<sup>a</sup> Les totaux sont légèrement inférieurs pour certaines catégories à cause de données incomplètes. Signification des tests (chi carré pour les variables nominales et analyse de variance pour les variables continues) : \* p<0,1; \*\* p<0,05; \*\*\* p<0,001

## Sommaire

L'approche fondée sur la résilience met l'accent sur le développement des forces et capacités personnelles des élèves. À cet égard, elle est conforme à l'abandon d'un modèle axé sur les faiblesses pour le renforcement de l'inclusion. Plus précisément, elle assigne un sens différent à la relation entre les élèves et leur environnement. Bon nombre de recherches visent à cerner les obstacles à la réussite des élèves ou à l'atteinte d'un bon niveau de scolarité. Au lieu de cataloguer simplement ces facteurs de risque et de trouver des façons de réduire leurs effets, le cadre de résilience tente de cerner les facteurs de protection – ressources au sein de la famille, à l'école et dans la collectivité qui peuvent être mobilisées pour renforcer les compétences intellectuelles des élèves et favoriser des inclinations positives à l'égard de l'apprentissage.

## Profil

Notre analyse a tout d'abord comparé les profils du contexte, les caractéristiques démographiques ainsi que les autoperceptions et les facteurs d'engagement scolaire des élèves ayant des besoins particuliers et des élèves sans besoins particuliers.

Comparativement aux élèves non désignés comme ayant des BP, le profil des élèves ayant des BP était caractérisé par plusieurs facteurs qui représentent d'éventuels obstacles à l'éducation postsecondaire.

### *Contexte : famille et école*

Les contextes familiaux et du quartier des élèves de l'étude étaient mesurés par des variables qui décrivaient le niveau de scolarité de leurs parents, par un indicateur de la structure familiale et par une mesure du revenu familial axée sur le quartier. Le milieu scolaire des élèves était décrit à l'aide d'une mesure composite du statut socio-économique.

Dans l'échantillon du TDSB, on a observé des différences dans les niveaux de scolarité des parents des groupes d'élèves avec et sans BP. La proportion de parents ayant fait des études universitaires parmi les élèves n'ayant pas de BP atteignait 54 %, tandis que dans le cas des élèves ayant des BP elle était de 37 %. Le niveau de scolarité des parents est généralement reconnu comme étant un indicateur prévisionnel important de la réussite scolaire et de la participation à l'EPS, particulièrement de l'inscription à un programme universitaire (Drolet, 2005). Cette association étroite est souvent attribuée au fait que les parents très instruits possèdent un fonds de capital culturel qu'ils mettent à la disposition de leurs enfants. Cette transmission des ressources s'accompagne d'un ensemble de valeurs et d'inclinations (habitudes) qui permettent l'utilisation efficace des ressources familiales et communautaires ainsi que des ressources disponibles par le truchement de réseaux sociaux auxquels leurs parents appartiennent (Lareau, 2003). Le statut socio-économique du quartier a une influence sur les attitudes de l'enfant à l'égard de l'école. Cette influence découle largement des pairs. Les revenus moyens des quartiers nous donnent également une indication de la situation économique de la famille des répondants individuels. Cependant, dans cet échantillon, il n'y a pas de disparités de revenu significatives.

Les ressources sont généralement plus importantes dans les familles biparentales. Les ménages monoparentaux sont habituellement dirigés par des femmes dont les revenus tendent à être inférieurs.

À leur arrivée à l'école secondaire, les enfants sont exposés à un groupe de condisciples plus vaste et diversifié que celui de l'école élémentaire de leur quartier. Dans la mesure où les pairs influencent la formation d'attitudes à l'égard de la réussite scolaire, un corps étudiant ayant un SSE plus élevé confère un avantage à ses membres. Dans notre échantillon, la composition

socio-économique des écoles individuelles semble favoriser les élèves sans BP. Les valeurs moyennes du SSE étaient beaucoup plus élevées dans les écoles fréquentées par les élèves n'ayant pas de BP. Cette constatation concorde avec les recherches antérieures sur les effets de la composition des écoles et le rendement des élèves handicapés (Friesen, Hickey et Krauth, 2009).

### ***Caractéristiques démographiques des élèves***

Envisagée seule, la race (ou l'ethnie) indique que les élèves blancs représentent près de la moitié de la population ayant des BP (49 %). Cependant, cette prédominance d'un groupe particulier pourrait découler du nombre élevé d'immigrants dans le système d'écoles secondaires du TDSB. La plupart des élèves sont désignés comme ayant des BP au niveau élémentaire et ces élèves tendent à conserver cette désignation durant leurs études secondaires (Brown, 2010a).

Le TDSB est reconnu pour sa diversité ethnique et la proportion très élevée d'élèves immigrants de première et de deuxième génération. Yau et O'Reilly (2007) signalent que les élèves immigrants représentent maintenant 80 % de la population étudiante du TDSB; or, bon nombre d'enfants immigrants de première génération ne parlent pas l'anglais couramment, ce qui complique et prolonge la période d'ajustement normale.

Dans notre analyse, proportionnellement moins d'élèves immigrants de première génération sont désignés comme ayant des BP que la population de troisième génération ou non immigrante (23 % contre 33 %). Cette constatation pourrait refléter le niveau de rendement plus élevé parmi les jeunes immigrants. Les familles immigrantes tendent à insister sur l'importance de la réussite scolaire, renforçant ainsi le désir d'apprendre de leurs enfants et leur attitude envers les études. Néanmoins, il y a énormément de variation dans le rendement des groupes d'immigrants, ce qui suggère qu'un nombre plus élevé d'enfants requiert un enseignement pour élèves ayant des BP que ne l'indiquent ces résultats (Sweet, Anisef et Walters, 2010). Cette omission possible s'explique en partie par le fait que bon nombre de jeunes immigrants arrivent au Canada à l'adolescence et, par conséquent, entrent à l'école secondaire où les services de repérage et de diagnostic des BP sont beaucoup moins souvent offerts que dans les écoles élémentaires.

La proportion élevée d'élèves de deuxième génération ayant des BP est plus préoccupante. Ces élèves sont nés au Canada et l'on peut donc présumer qu'ils connaissent bien l'anglais et entrent dans une école canadienne (sinon au TDSB) dans les classes élémentaires (maternelle ou première année). Néanmoins, quelque 44 % d'entre eux reçoivent un enseignement pour élèves ayant des BP.

Le sexe a été un indicateur constant des difficultés d'apprentissage à l'école. Un nombre proportionnellement plus élevé de garçons que de filles se retrouve dans les classes d'éducation de l'enfance en difficulté (Winzer, 2006; Wong, 2003). C'est le cas pour l'échantillon du TDSB où 66 % des élèves ayant des BP sont des garçons.

### ***Rendement***

Bien que les transitions à l'EPS soient affectées par de nombreux facteurs (croisés), un bon rendement scolaire est une exigence essentielle pour la participation à l'EPS. Les notes générales des élèves sont des indicateurs prévisionnels particulièrement solides de la participation à l'EPS – à cet égard plus que les notes obtenues dans les premières classes ou que les notes décrochées dans des sujets particuliers (Finnie et al, 2010).

Dans le TDSB, les tendances des notes (moyennes) des élèves ayant des BP en onzième et en douzième année étaient très différentes de celles du groupe d'élèves sans BP. Le groupe d'élèves ayant des BP comptait deux fois plus d'élèves dont les notes étaient inférieures à 60 % que le groupe d'élèves sans BP et seulement sept pour cent des élèves ayant des BP obtenaient

des notes supérieures à 80 % (niveau 4) comparativement à 30 % pour le groupe d'élèves sans BP. Le rendement scolaire des élèves ayant des BP en neuvième année (notes en mathématiques de neuvième année) était meilleur en douzième année – la proportion d'élèves médiocres a baissé de 50 % à 40 %. Globalement, cependant, un bon rendement dans les premières classes semble donner le ton pour les études secondaires.

### ***Autoperceptions et engagement des élèves***

Les chercheurs dans le domaine de l'éducation qui souhaitent améliorer le rendement scolaire étudient depuis de nombreuses années les qualités des apprenants qui réussissent. Les résultats de ces enquêtes suggèrent que la réussite de l'apprentissage repose sur un sentiment de compétence personnelle, un ensemble de compétences en autoréglementation et la capacité d'entretenir des rapports avec les autres. En outre, la possession de ces inclinations et de ces compétences confère une certaine aptitude à affronter les enjeux intellectuels auxquels font face tous les élèves, mais auxquels les jeunes à risque sont confrontés dans une plus large mesure (Wehmeyer et al, 2003; Wong, 2003).

Étant donné l'apport essentiel des atouts personnels pour les transitions réussies à l'EPS, nous avons comparé les élèves avec et sans BP à l'aide d'un éventail de variables autosignalées qui évaluaient leurs attitudes à l'égard de l'école, leur fiabilité et leur engagement (absentéisme), leur volonté d'investir dans leur apprentissage (c.-à-d. le temps qu'ils consacraient à leurs devoirs) et leur capacité à établir des relations sociales positives à l'école.

Les perceptions des élèves de leur progrès scolaires reposent sur une autoévaluation qui est généralement faite parallèlement à leurs pairs (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan et Maclver, 1993). Les autoévaluations positives des réalisations dans des domaines personnellement et socialement importants comme l'école renforcent le sentiment de compétence et d'autonomie des élèves (Deci et Ryan, 1985). Les élèves ayant des BP dans l'échantillon du TDSB tendaient à évaluer leurs progrès moins favorablement que les élèves du programme ordinaire. Près de la moitié du groupe d'élèves ayant des BP affirmait avoir de la difficulté ou faire des progrès assez bons ou moyens. Bien que cette évaluation négative soit certainement supérieure à celle des élèves sans BP, environ le tiers du groupe ayant des BP a néanmoins évalué son rendement presque au même niveau que les élèves sans BP.

L'absentéisme est considéré comme étant un indicateur général de l'engagement à l'égard des études. Or, le taux d'absentéisme – mesuré selon une échelle de 0 à 100 – chez les élèves ayant des BP dans le TDSB était beaucoup plus élevé que celui des élèves du programme ordinaire (5,71 contre 3,70). Cependant, on ignore si ces valeurs suffisent pour entraver l'apprentissage durant une année.

### ***Engagement***

La documentation sur l'éducation de l'enfance en difficulté ou, plus précisément, sur le curriculum et l'enseignement des élèves à risque suggère qu'une façon efficace d'améliorer les compétences en apprentissage et les inclinations qui sous-tendent les réponses résilientes serait de promouvoir un engagement intellectuel et social plus intense (Cooper, Robinson et Patall, 2006; Fredricks et autres, 2004). Dans cette étude, nous avons obtenu des mesures de l'engagement incluant le temps consacré par les élèves à leurs devoirs et leurs perceptions du climat de l'école, du soutien des enseignants et des relations sociales (pairs). Dans la mesure où l'engagement facilite la réussite et favorise la poursuite des études, une importante question est de savoir si les élèves à risque diffèrent sensiblement de leurs pairs qui fréquentent les classes ordinaires en ce qui a trait à ces indicateurs de l'engagement scolaire. Nos résultats indiquent que l'engagement intellectuel (temps consacré aux devoirs) des élèves ayant des BP est considérablement inférieur à celui des élèves sans BP. Une comparaison des mesures de l'engagement social des élèves avec et sans BP a également révélé d'importantes différences.

Ces dernières se manifestaient dans l'échelle du climat scolaire; les élèves ayant des BP percevaient l'école comme étant moins accueillante et un endroit moins approprié pour apprendre. Le climat scolaire peut encourager l'élève à s'identifier à l'école et, par extension, à ses valeurs. Pareillement, les élèves ayant des BP entretenaient des relations sociales moins positives. Cette échelle faisait référence aux adultes de l'école, mais les référents principaux étaient les pairs des élèves et la qualité de leurs interactions. Globalement, les élèves appartenant aux groupes définis percevaient leurs enseignants comme étant positifs, encourageants et efficaces. Dans une optique professionnelle et d'équité, cela semblerait une constatation particulièrement positive.

### **Cheminements**

Les cheminements postérieurs à l'école secondaire des élèves avec et sans BP ont été comparés. On doit préciser que les élèves ayant des BP dans cette comparaison n'ont pas été ventilés par catégorie diagnostique (ou autrement) et, par conséquent, qu'il y a beaucoup de variabilité au sein de ce groupe. Néanmoins, les cheminements postérieurs à l'école secondaire des élèves du TDSB dans notre échantillon concordaient avec ceux signalés dans la documentation. Comparativement aux diplômés sans BP, une proportion plus élevée d'élèves ayant des BP ont abandonné leurs études ou sont entrés directement sur le marché du travail. Seulement 18 % des élèves ayant des BP ont confirmé leur admission à l'université, comparativement à 58 % pour les élèves sans BP. Cependant, 24 % des élèves ayant des BP se sont dirigés vers un collège communautaire, tandis que seulement 14 % des élèves sans BP ont choisi ce cheminement.

### **Modèle de transition**

Pour tenir compte des différences dans les choix de cheminement des répondants, nous avons régressé la variable du cheminement par rapport aux mesures et aux indicateurs qui reflétaient les principaux éléments d'un modèle de transition général (Finnie et autres, 2008; 2010).

Nos résultats ont indiqué tout d'abord que, lorsque toutes les autres variables du modèle sont maintenues constantes (à leurs valeurs moyennes), les probabilités prédites de confirmation d'admission à l'université parmi les élèves ayant des BP étaient près de deux fois plus élevées que les confirmations réelles (0,34 contre 0,18). Par contraste, il y avait peu de différence entre les probabilités prédites et les confirmations réelles pour les élèves ayant des BP qui ont poursuivi l'option du collège (0,24 contre 0,29).

Nous avons également examiné les effets relatifs de chacune des variables de contrôle sur la prédiction du choix de cheminement PES lorsque la variable des BP (et toutes les autres variables) sont maintenues constantes. Un bref aperçu de ces résultats révélera comment les différents cheminements des élèves, peu importe s'ils ont des BP ou non, sont attribuables à différences individuelles et aux variations observées dans le contexte familial et scolaire.

En général, ces effets concordent avec ceux qui sont signalés dans la documentation générale sur les transitions PES. Par exemple, les filles sont plus susceptibles que les garçons de confirmer un cheminement PES. Il en est de même pour les élèves appartenant à des groupes ethniques particuliers (Asie de l'Est et du Sud). En outre, un revenu de quartier supérieur est associé à une plus grande probabilité de confirmation d'un cheminement PES. Également, la structure familiale (biparentale) et un SSE familial plus élevé sont associés à une plus grande probabilité de confirmation d'un cheminement PES. Une importante réserve à l'égard de l'effet du SSE est la distinction entre le revenu et le niveau de scolarité des parents. Le revenu (bien qu'il soit une mesure du quartier) n'est pas associé au choix du cheminement, tandis que le niveau de scolarité des parents est fortement associé aux confirmations de l'admission de leurs enfants à l'université ou au collège. Précisément, les élèves qui confirment l'option universitaire sont plus

susceptibles d'avoir des parents qui ont fait des études universitaires et ceux qui confirment l'option collégiale sont plus susceptibles d'avoir des parents qui ont fait des études collégiales. Ce transfert intergénérationnel apparent de la préférence professionnelle revêt une importance pour le débat actuel qui oppose la formation professionnelle et la formation universitaire après les études secondaires (Rosenbaum, 2001).

La variable de l'immigrant semble quelque peu anormale en ce que la deuxième génération est plus susceptible de confirmer l'option universitaire. Cette constatation va à l'encontre de la documentation sur l'optimisme des immigrants, qui trace un portrait de parents qui encouragent fortement leurs enfants à fréquenter l'université (Louie, 2001). Toutefois, la population immigrante de première génération dans le TDSB est très diversifiée. Les familles de première génération ont des antécédents culturels et socioéconomiques très différents et elles n'encouragent pas unanimement l'enseignement supérieur. Bon nombre d'entre elles considèrent que l'entrée directe sur le marché du travail offre plus d'opportunités. Des recherches antérieures sur les cheminements PES effectuées à l'aide des données du TDSB révèlent l'éventail de cheminements postérieurs à l'école secondaire choisis par les jeunes de première génération (Sweet, Anisef, Brown, Phythian et Walters, 2010).

L'autoévaluation des progrès scolaires suggère que ceux qui considèrent leur rendement comme étant « bon » plutôt qu'« excellent » sont plus susceptibles de confirmer l'option universitaire. Ce résultat pourrait être un artéfact statistique et, quoi qu'il en soit, il est contre-intuitif puisque les mesures objectives du rendement scolaire (notes) sont fortement et positivement corrélées avec le choix de cheminement au niveau postsecondaire. Cependant, les évaluations modestes du rendement scolaire (par rapport à celui des pairs) pourraient refléter une évaluation réaliste de la réussite. C'est-à-dire qu'il est possible que les élèves ajustent leurs estimations de la compétence relative dans un contexte d'inflation des notes et qu'ils réétalonner leurs estimations en fonction du processus plus concurrentiel d'accès à l'EPS (Cote et Allahar, 2011; Bibby, 2009).

Comme on s'y attendait d'après la documentation et la comparaison des profils avec les données du TDSB, le rendement scolaire était un indicateur solide des confirmations de l'admission aux établissements d'EPS. Comme l'anticipaient également les recherches antérieures, l'engagement intellectuel des élèves était important – en particulier, les relations sociales sont associées à un intérêt à l'égard de l'EPS et à la confirmation de ce cheminement. La relation entre les relations sociales positives (avec les pairs) et tous les cheminements est intéressante. Audas et Willms (2001) affirment que l'engagement social non seulement appuie l'engagement intellectuel, mais est important en soi comme résultat des études. La relation particulièrement étroite entre cet indicateur d'engagement social et le choix de l'EPS appuie l'argument de ceux qui s'intéressent au développement du rapprochement social comme aspect de la résilience dans les transitions de l'école secondaire des élèves ayant des BP (Furlong et Christenson, 2008; Niemiec et Ryan, 2009).

## Élèves à risque – analyse de suivi

Tous les élèves font face à des enjeux en se préparent à l'EPS, mais certains d'entre eux sont plus exposés au décrochage scolaire, à l'échec scolaire et, par conséquent, ont moins de possibilités de poursuivre leurs études. Ce sont, non seulement les élèves ayant des BP, mais également les élèves médiocres qui fréquentent le programme d'études ordinaire. En examinant la relation avec l'apprentissage des élèves à risque – démontrée par leur rendement et particulièrement par leur niveau d'engagement scolaire – il importe de distinguer les milieux dans lesquels ils reçoivent leur enseignement. Dans cette étude, nous avons distingué trois contextes pédagogiques relatifs aux BP fondés sur des protocoles diagnostiques et des formats de classe d'enseignement magistral. Certains élèves ayant des BP ont été diagnostiqués par un CIPR et ont été assignés à une classe regroupée ou à une classe intégrée. On doit préciser que les élèves regroupés passent une partie de leurs heures de cours dans des classes intégrées.

D'autres élèves ayant des BP n'ont reçu qu'un PEI et suivent tous leurs cours dans une classe ordinaire. À ces derniers nous avons ajouté les élèves médiocres qui sont inscrits dans des classes ordinaires. Ici, le rendement des élèves médiocres correspond au niveau 0 et 1 de la distribution générale des notes en onzième et en douzième année.

Le profil sociodémographique dressé pour ces groupes révèle que les élèves médiocres sont issus de familles à revenu relativement faible dans lesquelles, cependant, la proportion de parents ayant fait des études universitaires ou collégiales est comparable à celle des groupes d'élèves ayant des BP.

Bon nombre d'élèves appartenant au groupe d'élèves médiocres sont des immigrants qui arrivent après la neuvième année et, parce que l'évaluation des BP est moins fréquemment effectuée à l'école secondaire, ils sont moins susceptibles d'être désignés comme ayant des BP et de recevoir un soutien. Cependant, bon nombre d'entre eux ont des difficultés scolaires. Étant donné les antécédents ethniques de la population immigrante, le rendement médiocre peut être attribuable au manque de connaissance de l'anglais. Quoi qu'il en soit, pour déterminer s'il est plus utile d'offrir aux jeunes nouvellement arrivés des cours de langue ou un soutien pour élèves ayant des BP, il faut effectuer une évaluation appropriée dès leur arrivée.

Bien que l'étude utilise des données d'observation plutôt que des données expérimentales, les effets de la scolarisation sur l'engagement peuvent être inférés d'une comparaison entre les groupes. Les groupes d'élèves ayant des BP ont en général reçu une forme quelconque de soutien et d'enseignement pour l'enfance en difficulté depuis l'école élémentaire (Brown, 2011, analyse interne du TDSB); et les notes en mathématiques de neuvième année indiquent que les élèves médiocres ont affiché constamment un rendement plutôt inférieur depuis leur arrivée à l'école secondaire. Une comparaison adéquatement nuancée peut indiquer si la résilience est plus évidente chez les élèves ayant reçu un soutien pour élèves ayant des BP que chez les élèves médiocres inscrits dans le programme d'études ordinaire. Les résultats de cette tabulation recoupée indiquent que, bien qu'il n'y ait pas de différences significatives dans l'engagement intellectuel (temps consacré aux devoirs), il y a d'importantes différences dans l'engagement social qui suggèrent que les élèves tirent des avantages particuliers de leur expérience dans les programmes pour élèves ayant des BP.

## Délimitations

L'étude poursuit les recherches antérieures sur les cheminements d'EPS des élèves ayant des BP en modélisant les effets d'un éventail de différences et de contextes individuels sur leurs cheminements postsecondaires. L'étude a été, toutefois, restreinte par les facteurs suivants.

1. L'analyse est essentiellement une étude de cas qui décrit le système d'éducation de l'enfance en difficulté. Bien que ce système soit représentatif de la province, il y a indubitablement des différences entre les districts scolaires qui pourraient avoir de l'importance pour la préparation des élèves ayant des BP (et des élèves médiocres) à la transition à l'EPS. Le TDSB se démarque également par la composition ethnique de son corps étudiant et le degré de mobilité d'un grand nombre de ses familles immigrantes.
2. L'étude a examiné les élèves dans leurs dernières années d'études secondaires (onzième et douzième année). Étant donné que les services pour les élèves ayant des BP sont généralement offerts dans les classes élémentaires, ceux qui entrent dans le système au niveau secondaire (souvent de jeunes immigrants) ne sont pas toujours (ni même souvent) identifiés.

3. Aux fins de la présente étude, on a utilisé le statut quant aux BP en onzième et douzième année. Étant donné que les programmes pour les élèves ayant des BP commencent dans les classes élémentaires, certains élèves auront quitté le programme pour les élèves ayant des BP. Par conséquent, certains répondants rangés dans la catégorie des classes ordinaires ou régulières auront précédemment reçu un enseignement pour élèves ayant des BP. Brown (2011, analyse interne du TDSB) indique cependant que cela affecte un très petit nombre d'élèves évalués par un CIPR et environ un tiers des élèves du niveau élémentaire qui ont un PEI. Ces derniers, cependant, sont relativement peu nombreux et leur rendement n'est pas nécessairement médiocre à l'école secondaire.
4. Étant donné que le Student Census a utilisé une méthode d'échantillonnage matriciel, l'échantillon initial des élèves du TDSB a été ramené à ceux qui ont rempli une forme particulière du questionnaire. Cette méthode a réduit non seulement l'échantillon disponible, mais également l'éventail de variables pouvant être incluses dans l'analyse.
5. Dans les analyses secondaires, les variables sont choisies pour des raisons d'ordre théorique ou pratique. Étant donné la relation étroite entre la filière d'orientation assignée et les cheminements postérieurs à l'école secondaire dans la documentation, nous aurions voulu inclure un indicateur de l'affectation à une filière d'orientation dans notre modèle d'acheminements. Nous ne l'avons pas fait, cependant, car les variables relatives à l'affectation à une filière d'orientation et les variables relatives aux BP sont trop étroitement corrélées pour expérimenter le modèle (voir également la note 4 en bas de page).

### Critique des politiques : groupe d'experts

Un groupe d'experts composé de représentants du ministère de l'Éducation, des conseils scolaires et de la communauté d'enseignants s'est réuni pour discuter du rapport en relation avec les changements requis aux politiques et aux pratiques actuelles en matière d'éducation de l'enfance en difficulté. Leur discussion est résumée à l'annexe 3. La discussion du groupe d'expert a eu une portée générale, mais plusieurs questions soulevées par celui-ci avaient des retombées pour le thème de la transition PES. Trois des principaux sujets de discussion figurent ci-après accompagnés des références au document de politique du ministère « Mise à jour sur l'éducation de l'enfance en difficulté » récemment publié (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011) et aux comptes rendus de recherches pertinentes sur le système d'éducation de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et le système d'EPS.

1. Le groupe d'experts a indiqué qu'il faut faire concorder les définitions de « besoins particuliers » utilisées de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et au niveau postsecondaire. Entre la maternelle et la 12<sup>e</sup> année, les élèves ayant des BP sont souvent décrits en termes d'anomalies précises, comme « troubles d'apprentissage », « handicap de développement », « déficience intellectuelle légère » et « anomalies de comportement », etc. Au niveau postsecondaire, les catégories de diagnostic ne sont pas essentielles pour l'obtention d'accommodements qui facilitent l'apprentissage en classe ou les tests. Selon le handicap, les différences dans les exigences définitionnelles peuvent engendrer des lacunes dans les services de soutien destinés aux élèves qui font la transition de l'école secondaire à l'EPS (Alcorn MacKay, 2010). On observe également des différences



d'accentuation entre les deux systèmes. Les membres du groupe d'experts représentant le secteur de l'enseignement postsecondaire ont signalé que les problèmes de santé mentale comme l'anxiété et la dépression étaient beaucoup plus fréquents et préoccupants que les troubles d'apprentissage. Les politiques devraient faire concorder l'importance relative assignée aux déficiences affectant l'apprentissage des élèves par les secteurs de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et l'EPS. Dans le cas de la santé mentale, la nouvelle priorité accordée aux troubles mentaux dans les écoles par le Conseil consultatif ministériel de l'éducation de l'enfance en difficulté (CCMEED) du ministère de l'Éducation pourrait favoriser une meilleure concordance. Plus concrètement, le ministère de la Santé a fourni un financement pour une Stratégie de santé mentale des enfants et des jeunes de trois ans. Un volet de ce programme viserait à « mieux sensibiliser le système d'éducation et en accroître la capacité pour ce qui est d'aider les élèves et les familles » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, page 22).

L'Initiative de leadership en matière de soutien aux élèves (ILSE), qui tente de coordonner les établissements d'enseignement, les organismes de services de santé et les organismes de services pour les jeunes, pourrait compléter l'initiative en matière de santé mentale. On améliore la coordination en créant des groupements locaux de ces divers organismes. Un des objectifs des groupements est de promouvoir le bien-être des élèves. Le développement du bien-être psychologique des jeunes représente une tentative proactive de promotion de résultats positifs et invoque une optique de résilience : « On demandera aux regroupements d'inviter des représentants et représentantes des services municipaux, comme la santé publique et les parcs et loisirs, afin que les facteurs de protection des élèves soient améliorés en milieu scolaire et dans la collectivité. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, page 17).

2. Le groupe d'experts a considéré la planification de la transition comme une question importante. Il a soulevé deux démarches associées à la planification qui facilitent la réussite de la transition : l'autonomie sociale et la répartition des élèves en groupes d'aptitudes ou l'affectation à une filière d'orientation.

En plus d'assurer la réussite scolaire des élèves et le développement des attitudes et inclinations essentielles à l'égard de l'apprentissage, les écoles sont de plus souvent encouragées à encourager la prise de conscience et l'autonomie sociale des élèves ayant des BP. Aux États-Unis, la préparation axée sur l'enseignement de compétences en autonomie sociale est imposée par une loi fédérale et a généré une importante documentation sur les différentes approches et leur capacité à améliorer les résultats des transitions (Trainor, Lindstrom, Simon-Burroughs, Martin et McCray-Sorrells, 2008). En Ontario, certains conseils ont répondu à ce besoin (Roebuck et Coultres-MacLeod, 2010). Le ministère de l'Éducation a inclus la planification des transitions (y compris les transitions postérieures à l'école secondaire) parmi ses priorités dans sa *Mise à jour sur l'éducation de l'enfance en difficulté* de 2011. Cependant, au-delà d'encourager les conseils à poursuivre les activités actuelles en matière de planification des transitions – qui peuvent inclure le développement de l'autonomie sociale ou non – cette question n'a pas été traitée d'une manière systématique (McCloskey et autres, 2011). Néanmoins, le programme de transition offert en été par le ministère qui aide les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à faire la transition à l'EPS et les travaux des centres d'évaluation régionaux qui conseillent les jeunes sur les questions de planification de l'EPS représentent d'importantes initiatives.

Les membres du groupe d'experts ont mentionné l'écart entre l'inscription au collège et à l'université parmi les diplômés ayant des BP et certains ont attribué cet écart aux pratiques de répartition des élèves en groupes d'aptitudes dans les écoles. Ils ont noté que le rendement à l'école élémentaire était un facteur commun des désignations BP et de l'affectation à des filières d'orientation (à l'école secondaire). Si les élèves du niveau élémentaire ayant des BP ont un rendement médiocre à l'école secondaire, ils sont plus susceptibles d'être affectés (malgré eux) à une filière non intellectuelle – où le choix de cours limite immédiatement l'accès futur à l'EPS. Les membres du groupe ont également mentionné d'autres facteurs. Certains ont suggéré que les attentes des enseignants et des parents en ce qui a trait au rendement scolaire des élèves sont trop faibles et que ces opinions contribuent à orienter les aspirations sur le plan de l'EPS. D'autres ont adopté un point de vue différent et ont fait remarquer qu'en dépit de l'opinion négative du public à l'égard du travail professionnel, de nombreux élèves (peu importe la désignation en ce qui a trait aux BP) pourraient s'intéresser à une carrière dans un domaine technique ou un métier et, par conséquent, souhaiteraient poursuivre un programme d'études collégiales ou une formation d'apprenti. En fait, les collèges peuvent obtenir un financement au titre du fonds de Soutien aux apprenties et apprentis handicapés pour améliorer les accommodements destinés aux apprentis inscrits, y compris les jeunes participants du Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario (PAJO).

Bien que les discussions aient porté sur les cheminements de la maternelle à la 16<sup>e</sup> année des élèves ayant des BP, les questions relatives aux choix de cours et à l'accès aux programmes d'EPS importants concernent tous les élèves et sont traitées dans la plupart des études sur la participation à l'EPS mentionnées dans le rapport. Les transitions réussies à l'EPS des élèves ayant des BP sont également visées par les questions générales de droits de la personne énoncées dans les lois comme la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO). Précisément, les normes énoncées dans la LAPHO en matière de transport, d'information et de communications visent à assurer l'accessibilité des campus de même que l'accessibilité accrue du matériel pédagogique et de l'information (Martin Prosperity Institute, 2010). À noter que, compte tenu des lois actuelles ou planifiées, les établissements d'EPS interviennent à l'aide de fonds ciblés du ministère, bien que ce ne soit pas nécessairement selon l'envergure prévue dans la LAPHO. Par exemple, le Fonds pour l'accessibilité des étudiantes et étudiants handicapés aide les collèges et universités à administrer des centres d'aide à l'apprentissage qui offrent un vaste éventail de services de soutien. Et le programme d'accès à du matériel d'apprentissage autre qu'imprimé contribue à fournir des médias substituts aux élèves par le truchement d'une bibliothèque de services de ressources.

3. Les membres du groupe d'experts ont également mentionné la grande proportion d'enfants et de jeunes dans le TDSB et d'autres régions dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Ils ont soulevé la question des possibilités d'apprentissage linguistique et l'affectation aux programmes d'éducation de l'enfance en difficulté des jeunes nouveaux venus. Étant donné qu'un grand nombre d'élèves immigrants souhaitent accéder à l'EPS, il importe que leurs capacités intellectuelles ne soient pas confondues avec un manque de familiarité avec la langue anglaise. Tandis que la surreprésentation des enfants immigrants des cours d'anglais langue seconde (CALS) dans les classes d'éducation de l'enfance en difficulté est une question de politique majeure aux États-Unis, (Artiles, 2003; Lesaux, 2006), on sait peu de choses sur l'étendue ou le fondement de l'affectation inappropriée des élèves des CALS au Canada. Certes, pour établir une distinction entre les besoins linguistiques et les besoins particuliers en matière d'éducation on doit

disposer d'outils et de ressources d'évaluation appropriés (Odo, 2010). La plupart des recherches et des études documentaires ont visé à cerner les meilleures pratiques de soutien aux élèves des CALS, qu'ils aient ou non des besoins particuliers en matière d'éducation (CCL, 2009b; Gunderson, 2007). À l'heure actuelle, le ministère élabore un guide pour aider le personnel qui enseigne aux élèves qui apprennent la langue anglaise et qui suivent des cours d'anglais langue seconde ayant des besoins particuliers (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, p.8).

## Conclusion et futures recherches

La transition réussie à l'EPS représente seulement un des enjeux auxquels font face les élèves ayant des besoins particuliers. Les membres du groupe d'experts nous ont rappelé ces enjeux à la lumière des lacunes des services de soutien à tous les paliers du système d'éducation. Ils ont, toutefois, mentionné les changements actuels et anticipés à la prestation des services.

L'éducation de l'enfance en difficulté en Ontario et ailleurs est surveillée de très près, car les revendications d'équité accrue poussent les écoles à adopter des politiques et pratiques plus inclusives. Par conséquent, l'identification des besoins particuliers et les pratiques de soutien à cet égard ont de moins en moins recours à une démarche axée sur les « déficits » et mettent plutôt en valeur les « forces » individuelles. Les pratiques de soutien connexes ont également évolué, passant de la réduction des facteurs de risque à la mobilisation des facteurs de protection qui renforcent les capacités des enfants, notamment une conception de soi positive et une voix au chapitre sur leur propre avenir en matière d'éducation. Le concept de résilience sous-tend les pratiques d'évaluation axées sur les forces et le soutien aux besoins particuliers. Il est également conforme aux objectifs plus vastes d'équité et d'inclusion. Notre analyse, effectuée dans le cadre de la résilience, fournit une exploration initiale des cheminements postérieurs à l'école secondaire des enfants ayant des BP en Ontario. Bon nombre de questions n'ont pas encore été examinées et nécessitent des recherches subséquentes. Les orientations et priorités de recherche suggérées sont les suivantes :

1. Le cadre conceptuel adopté pour cette analyse a prévu l'utilisation des concepts de résilience pour profiler et modéliser les cheminements postérieurs à l'école secondaire des élèves ayant des BP. Les résultats de cette étude peuvent être ajoutés à ceux que Finnie et autres (2008; 2010) ont résumé et qui contribuent à la construction d'un modèle de participation à l'EPS plus éclairé et souple. D'autres applications des concepts de résilience à l'étude des transitions des élèves des écoles secondaires ayant des BP et leurs choix de cheminements au niveau postsecondaire pourraient constituer un examen utile des questions liées aux facteurs de protection qui affectent leur préparation à l'éducation postsecondaire. Une question de base doit cependant être traitée, à savoir si les facteurs de protection (particulièrement ceux du milieu scolaire) appuient également différents groupes d'élèves – c'est-à-dire dans quelle mesure leurs effets sont profitables (Sameroff, 1999; Morrison et autres, 2006). Une question connexe a été soulevée initialement par le travail de Thiessen (2008), à savoir si les facteurs de protection cernés sont associés à différents résultats : est-ce que certains facteurs prédisent l'inscription à l'université alors que d'autres prédisent l'inscription au collège?
2. De nombreuses écoles tentent de renforcer la relation entre le rendement et l'engagement scolaire (intellectuel et social). Nous n'avons utilisé qu'un nombre restreint d'indicateurs pour évaluer l'engagement. Cependant, l'engagement intellectuel et l'engagement scolaire sont des concepts complexes et ils concernent un grand nombre d'activités que l'on retrouve dans les programmes de transition des écoles secondaires (Wehmeyer et autres, 2003). Une évaluation d'un éventail plus vaste des activités

d'engagement permettrait de déterminer leur potentiel à améliorer le rendement et la maîtrise de soi. En particulier, un examen des effets du programme parascolaire sur le rendement scolaire révélerait le rôle joué par la dimension de la participation inhérente au concept d'engagement (Audas et Willms, 2001).

3. Le format des cours et de l'enseignement relatifs aux BP est différent au palier élémentaire, secondaire et postsecondaire. Nous pourrions demander si l'enseignement individualisé prodigué dans la majorité des classes pour élèves ayant des besoins particuliers non seulement fournit un soutien adéquat, mais offre la continuité pédagogique voulue pour préparer adéquatement les élèves à poursuivre leur apprentissage, que ce soit au sein du système d'EPS ou au lieu de travail. En ce qui a trait à ce dernier, on sait peu de choses sur les possibilités offertes aux élèves ayant des BP au sein du système d'apprentissage en Ontario. Les principes et pratiques du Programme de formation de jeunes apprentis ont fait l'objet d'études, mais il faudra entreprendre d'autres recherches pour déterminer sa pertinence pour les élèves ayant des BP. Par exemple, il serait utile de tracer l'évolution des aspirations relatives à l'EPS des élèves ayant des BP qui investissent dans un avenir universitaire ou professionnel (ou les deux) (Taylor et Watt-Malcolm, 2007).
4. Il pourrait être utile d'intégrer les identités individuelles dans l'évaluation des aspirations à l'EPS. Bon nombre de personnes handicapées ne considèrent pas leur handicap comme étant invalidant (Sweet et autres, 2011). Brown (2011, analyse interne du TDSB) a démontré que la différence dans les autoévaluations des besoins particuliers des élèves n'est pas en accord avec leur placement dans ces classes. On a demandé aux élèves ayant des BP examinés lors de cette analyse s'ils avaient une incapacité. Environ six pour cent d'entre eux ont répondu oui et que cette incapacité touchait, notamment, l'apprentissage, la vue, la santé mentale et l'ouïe. Cependant, un peu plus de la moitié (52 %) d'entre eux, selon les dossiers officiels, étaient considérés comme des élèves sans BP, alors que parmi les élèves officiellement désignés comme ayant des BP, seulement un quart (27 %) se considérait comme handicapé.
5. Nous avons découvert qu'une proportion supérieure de jeunes immigrants de deuxième génération était classée dans la catégorie des élèves ayant des BP. Cependant, l'analyse de régression n'a pas appuyé cette différence. À quels facteurs l'amélioration des estimations du rendement de la deuxième génération pourrait-elle être attribuable? C'est probablement une combinaison de facteurs. Par exemple, le faible revenu continu des familles immigrantes de certains groupes ethniques pourrait désavantager la scolarité de leurs enfants. Ou il se peut que la langue (anglaise) reste une barrière et que l'enseignement pour enfants ayant des besoins particuliers soit dans une certaine mesure substitué à des cours d'anglais langue seconde. Il serait important, par conséquent, d'examiner les différences touchant le rendement médiocre et l'ajustement entre diverses générations d'immigrants.
6. Il importe de mieux comprendre pourquoi les élèves ayant des besoins particuliers s'inscrivent plus souvent au collège qu'à l'université. Est-ce que les programmes collégiaux conviennent davantage aux intérêts des élèves ou à leurs attentes en matière de réussite? Ou est-ce que le choix de cours à l'école secondaire les restreint au collège? Les collèges sont-ils mieux équipés pour répondre aux élèves ayant des besoins particuliers et les élèves sont-ils alors mieux servis par les programmes qui leur sont offerts par les collèges?
7. Les maillages entre les collèges et les universités de l'Ontario se sont améliorés ces dernières années. Il serait utile d'examiner l'étendue et la réussite des transferts du collège à l'université parmi les élèves ayant des BP.

8. Nos constatations révèlent d'importantes variations entre les milieux qui offrent un soutien et un enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers. Certains élèves ayant des BP sont placés dans des programmes intégrés et d'autres sont affectés à des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté regroupés (avec un certain temps passé dans des classes intégrées, pour la plupart du moins). Il faudra effectuer d'autres recherches pour comparer les différences de milieu, l'uniformité des attentes des élèves et des enseignants et, en outre, examiner leurs répercussions conjointes sur les choix de programme d'études et de carrière subséquents des élèves ayant des besoins particuliers.
9. Notre recherche a porté uniquement sur les élèves qui ont fait la transition directe de l'école secondaire à l'EPS. Des recherches subséquentes pourraient examiner les transitions plus complexes de ceux qui retournent aux études après avoir participé au marché du travail pendant quelques années.

## Références

- Adamuti-Trache, M. et Sweet, R. (2009). *Science-Related Career Aspirations and Planful Competence. Final Report*. Vancouver : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Algozzine, R., Browder, D., Karvonen, M., Test, D.W., et Wood, W.M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Alcorn MacKay, S. (2010). *Identifying Trends and Supports for Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning into Postsecondary*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Alverson, C.Y., Naranjo, J.M., Yamamoto, S., et Unrah, D.K. (2010). Methods for collecting postschool outcomes data on young adults with disabilities: A literature synthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 155-164.
- Andres, L. et Wyn, J. (2010). *The Making of a Generation: The Children of the 70's in Adulthood*. Toronto: University of Toronto Press.
- Anisef, P., Axelrod, P., Baichman-Anisef, E., James, C. et Turriffin, A. (2000). *Opportunity and Uncertainty: Life Course experiences of the Class of '73*. Toronto: University of Toronto Press.
- Appleton, J., Christenson, S. et Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Artiles, A. (2003). Special education's changing identity: Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73(2), 177-202.
- Audas, R. et Willms, J.D., (2001) *Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective*. Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada.
- Baker, J. (2008). Assessing school risk and protective factors. Dans B. Doll et J. Cummings (éd.). *Transforming School Mental Health Services* (pp. 43-68). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bennett, S. (2011). Including students with exceptionalities. *What Works? Research into Practice, Research Monograph #16*. Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario
- Bibby, R. (2009). *The Emerging Millennials: How Canada's Newest Generation is Responding to Change and Choice*. Lethbridge, AB: Project Canada Books.
- Brown, R. (2006). *The TDSB Grade 9 Cohort Study: A Five-year Analysis, 2000-2005, Research Report*. Toronto: Research and Information Services, Toronto District School Board.
- Brown, R. (2010a). *The Grade 9 Cohort of Fall 2004, Research Report*. Toronto: Research and Information Services, Toronto District School Board.
- Brown, R. (2010b). *The EDI Cohort Study: 1999-2000 to 2010 and Beyond*. EDI Symposium, January 13, 2010. Consulté à : <http://www.misatoronto.ca/files/MISATOCohortStudyEDI.pdf>

- Brown, R. et Parekh, G. (2010). *Special Education: Structural Overview and Student Demographics, Research Report*. Toronto: Research and Information Services, Toronto District School Board.
- Brown, R. S., et Sinay, E. (2008). *The 2006 Student Census: Linking Demographic Data with Student Achievement. Research Report*. Toronto: Research and Information Services, Toronto District School Board.
- Bryan, T. (2003). The applicability of the risk and resilience model to social problems of students with learning disabilities: Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 94-98.
- Bunch, G. et Valeo, A. (2004). Student attitudes towards peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society*, 1(1) 61-78.
- CCA (2009a). Le placement compte-t-il? Comparaison du rendement scolaire des élèves ayant des besoins spéciaux en contexte « inclusif » et en milieu « spécialisé ». *Carnet du savoir*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- CCA (2009b). Stratégies de littératie efficaces à l'intention des élèves immigrants. *Carnet du savoir*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- CCA-The Learning Partnership. (2008). *From Risk to Resilience. The National Dialogue on Resilience in Youth. Final Report*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Clausen, J. (1991). Adolescent competence and the life course, or why one social psychologist needed a concept of personality. *Social Psychology Quarterly*, 54: 4-14.
- Cobb, B. et Alwell, M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Compas, B. et Reesland, K. (2009). Processes of risk and resilience during adolescence. Dans R. Lerner et L. Steinberg (éd.). *Handbook of Adolescent Psychology* (p. 561-588).
- Condly, S. (2006). Resilience in children: A review of the literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Cooper, H., Robinson, J. et Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cote, J. et Allahar, A. (2011). *Lowering Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press.
- Cote, J. et Levine, (2000). Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher-educational outcomes? *Journal of Adolescent Research*. 15(1), 58-80.
- Crocker, R. (2000). *Children and Youth at Risk: A Synthesis*. Spring 2000 PCERA Symposium. Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. Consulté à : [www.cesc.ca/pcera20002.html](http://www.cesc.ca/pcera20002.html).
- Deci, E. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Doll, B., Jones, K., Osborn, A., Dooley, K. et Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 652-659.

- Donahue, M. et Pearl, R. (2003). Studying social development and learning disabilities is not for the faint-hearted: Comments on the risk/resilience framework. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 90-93.
- 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?* Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, Statistique Canada, n° au catalogue 11F0019MIF – n° 243.
- Duquette, C. (2000). Experiences at university: Perceptions of students with disabilities. *The Canadian Journal of Higher Education*, 30(2), 123-142.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. et Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F, Hutchenson, G. et Gallannaugh, F. (2007) The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 333-352.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Finnie, R., Mueller, R.E. Sweetman, A. et Usher, A. (2008). *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Finnie, R., Frenette, M., Sweetman, A. et Usher, A. (2010). *Pursuing Higher Education in Canada*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Under-represented Groups in Postsecondary Education in Ontario: Evidence from the Youth in Transition Survey*. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Flexer, R., Daviso III, A., Baer, R., Queen, R., et Meindl, R. (2011). An epidemiological model of transition and postschool outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2), 83-94
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Friesen, J., Hickey, R. et Krauth, B. (2009). *Disabled Peers and Academic Achievement*. Mémoire non publié. Faculté des sciences économiques, Université Simon Fraser.
- Furlong M. et Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Garnezy, N., et Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. In E. Cummings, A. Greene, et K. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 151-174). New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Gerber, P., Ginsberg, R. et Reiff, H. (1992). Identifying alterable patterns of vocational success in highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 475-487.



- Gladieux, L. et Swail, S. (2000). Beyond access: Improving the odds of college success. *Phi Delta Kappa* 81: 688-92.
- Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, M. et Herman, K. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 222-236.
- Goodman, J., Hazelkorn, M., Bucholz, J., Duffy, M. et Kitta, Y. (2011). Inclusion and graduation rates: What are the outcomes? *Journal of Disability Policy Studies*, 21(4), 241-252.
- Grigal, M., Hart, D., et Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 4-17.
- Gunderson, L. (2007). *English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holahan, A. et Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-235.
- Holmes, D. (2005). *Embracing differences: Postsecondary education among Aboriginal students, students with children and students with disabilities*. Montréal : Canada.
- Jimerson, S., Sharkey, J., Nyborg, V. et Furlong, M. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9, 9-20.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. et Kaplan, I. (2007). The impact of placing students with special education needs in mainstream classes on the achievement of their peers. *Educational Researcher*, 49(4), 365-382.
- Kirby, D. (2009). Widening access: Making the transition from mass to universal post-secondary education in Canada, *Journal of Applied Research on Learning*, 3(2), 1-17.
- Kitano, M. et Lewis, R. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27(4), 200-2005.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Los Angeles: University of California Press.
- Lee, S-H., Wehmeyer, M., Palmer, S., Soukup, J. et Little, T. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91-107.
- Lesaux, N. (2006). Building consensus: Future directions for research on English language learners at risk for learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2406-2438.
- Looker, D. et Thiessen, V. (2008). *The Second Chance System: Results from the Three Cycles of the Youth in Transition Survey*. Direction de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et de la recherche, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, SP-836-04-8<sup>E</sup>.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5 and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71, 438-474.

- Lupart, J. (2000). *Students with Exceptional Learning Needs: At-Risk, Utmost*. Spring 2000 PCERA Symposium. Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. Consulté à [www.cesc.ca/pcera20002.html](http://www.cesc.ca/pcera20002.html).
- Lupart, J., McKeough, A. et Porath, M. (2009). *The Challenges of Student Diversity in Canadian Schools: Essays on Building a Better future for Exceptional Students*. Markham: Fitzhenry et Whiteside.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti et D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740-795). New York: Wiley
- Luthar, S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Mackenzie, N. (2009). *Setting the Direction: A Review of the Literature*. Downloaded June 1, 2011 from: [www.education.alberta.ca/departement/ipr/inclusion.aspx](http://www.education.alberta.ca/departement/ipr/inclusion.aspx).
- Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 82-86.
- Martin Prosperity Institute. 2010. *Releasing Constraints: Projecting the Economic Impacts of Increased Accessibility in Ontario*. Toronto: Author.
- McCloskey, L., Figura, K., Narraway, K., et Vukovic, B. (2011). *Transitions Longitudinal Study: 7<sup>th</sup> Annual Report to the Ministry of Training, Colleges and Universities*. Toronto: MTCU.
- McLaughlin, M. (2010). Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(3), 265-278.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Reach Every Student: Closing the Gaps for Students with Special Education Needs in Ontario: Research Trends and Capacity Building*. Toronto : MEO : Direction des politiques et des programmes de l'éducation de l'enfance en difficulté.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2011). *Special Education Update*. Toronto : MEO : Direction des politiques et des programmes de l'éducation de l'enfance en difficulté.
- Morningstar, M.E., Frey, B.B., Noonan, P.M., Ng, J., Clavenna-Deane, B., Graves, P., Kellems, R., McCall, Z., Pearson, M., Wade, D.B., et Williams-Diehm, K. (2010). A preliminary investigation of the relationship of transition preparation and self-determination for students with disabilities in postsecondary educational settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(2), 80-94.
- Morrison, G., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. et Furlong, M. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.
- Motte, A., Qiu, H., Zhang, Y. et Bussiere, P. (2008). The Youth in Transition Survey: Following Canadian youth through time. In R. Finnie, R. Mueller, A. Sweetman et A. Usher (éd.). *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada* (pp. 63-78). Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.

- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. et Shaver, D. (2010). *Comparisons across Time of the Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years after High School*. Washington: US Dept of Education; National Centre for Special Education Research.
- Niemiec, C. et Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Norris, C., Pignal, J., et Lipps, G. (2003). Measuring school engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25-34.
- Odo, D. (2010). *A Review of the Literature on ESL Literacy Assessment*. Vancouver: BC Lower Mainland ESL Assessment Consortium.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2003). *Disability in Higher Education*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Higher Education to 2030*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Peck, S., Roeser, R., Zarrett, N. et Eccles, J. (2008). Exploring the roles of extra-curricular activity quantity and quality in educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern-centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-155.
- Philpott, D.F. (2007). Assessing without labels: Inclusive education in the Canadian context. *Exceptionality Education Canada*, 17(3). p. 3-34
- Philpott, D.F. et Cahill, M. (2008). *Pan-Canadian Review of Policy/Practice on Assessing/Accommodating Learning Disabilities*. Ottawa, ON : Troubles d'apprentissage – Association canadienne.
- Pumfrey, P. (2008). Moving towards inclusion? The first-degree results of students with and without disabilities in higher education in the UK: 1998-2005. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 31-46.
- Raskind M., Goldberg, R., Higgins, E. et Herman, K. (2003). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(1), 35-49.
- Reed, M.J., Lund-Lucas, E. et O'Rourke, K. (2003). Standards of practice in post-secondary special needs programming: Student and administrator opinion. *The Canadian Journal of Higher Education*, 33(2), 27-56.
- Rioux, M. et Pinto, P. (2010). A time for the universal right to education: Back to basics. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 621-642.
- Roebuck, R. et Coultres-MacLeod, J. (2010). *Connections: A Guide to Transition Planning for Parents of Children with a developmental Disability*. Peel: Child Development Resource Connection. Consulté à [www.cdrcp.com](http://www.cdrcp.com).
- Rosenbaum, J. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*. New York: Russell Sage Foundation.
- Salend, S. et Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities

- and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Sameroff, A. (1999). Ecological perspectives on developmental risk. In J. Osofsky et H. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH Handbook of Infant Mental Health (Vol 4)* (pp.223-248). New York: Wiley.
- Schonert-Reichl, K. (2000). *Children and Youth at Risk: Some Conceptual Considerations*. Spring 2000 PCERA Symposium. Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from [www.cesc.ca/pcera20002.html](http://www.cesc.ca/pcera20002.html)
- Schonert-Reichl, K. et LeRose, M. (2008). *Considering Resilience in Children and Youth: Fostering Positive Adaptation and Competence in Schools, Families, and Communities*. Ottawa: The National Dialogue on Resilience in Youth.
- Sesma, A., Mannes, M. et Scales, P. (2006). Positive adaptation, resilience, and the developmental asset framework. Dans S. Goldstein et R. Brooks (éd.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 281-296). New York; Springer.
- Shaw, S., Madaus, J. et Bannerjee, M. (2009). Enhance access to postsecondary education for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 185-190.
- Smith, P. et Routel, C. (2010). Transition failure: The cultural bias of self-determination and the journey to adulthood for people with disabilities, *Disability Studies Quarterly*, 30(1). Consulté à <http://www.dsq-sds.org/article/view/1012/1224>.
- Strong-Boag, V. (2009). 'Forgotten people of all the forgotten': Children with disabilities in English Canada from the Nineteenth Century to the New Millennium. In M. Gleason, T Meyers, L Paris et V. Strong-Boag (Eds.). *Lost Kids: Vulnerable Children and Youth in Twentieth-Century Canada and the United States*. (pp. 33-50). Vancouver: UBC Press.
- Sweet, R., et Anisef, P. (éd.) (2005). *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Families and Governments*. Montreal: McGill-Queens University Press.
- Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Phythian, K. et Walters, D. (2010). *Post-High School Pathways of Immigrant Youth*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Sweet, R., Anisef, P. et Walters, D. 2010. Immigrant parents investments in their children's PSE. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(3), 59-80.
- Sweet, R., Anisef, P., Stone, S. et Adamuti-Trache, M. (2011). *Understanding the Experience of Immigrants with Disabilities Living in Canada. Final Report*. Ottawa : RHDC.
- TAAC (2007). *Putting a Canadian Face on Learning Disabilities*. Ottawa : Troubles d'apprentissage – Association canadienne.
- Taylor, A. et Watt-Malcolm, B. (2007). Expansive learning through high school apprenticeship: Opportunities and limits. *Journal of Education and Work*, 20(1): 27-44.
- Taylor, A. et Krahn, H. (2009). Streaming in/for the New Economy. In C. Levine-Rasky (Ed), *Canadian Perspectives on the Sociology of Education*, (pp. 103-123). Toronto: Oxford University Press.
- Test, D.W., Mazzotti, V.L., Mustian, A.L., Fowler, C.H., Kortering, L., et Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.

- Thiessen, V. (2007). *The Impact of Factors on Trajectories that lead to Non-completion of High School and lack of Post-secondary Education among those with High Reading Competencies at Age 15*. Learning Policy Directorate, Strategic Policy and Planning, Human Resources and Skills Development of Canada. SP-794-11-07E
- Thiessen, V. (2008). Resilience and educational pathways: A longitudinal analysis of low-reading achievers. *Canadian Journal of Family and Youth*, 1(1), 27-62.
- Trainor, A. (2008). Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 42(3), 148-162.
- Trainor, A., Lindstrom, L., Simon-Burroughs, M., Martin, J. et McCray-Sorrells, A. (2008). From marginalized to maximized opportunities for diverse youths with disabilities: A position paper of the Division on Career Development and Transition. *Career Development and Exceptional Individuals*, 31(1), 56-64.
- Ungar, M. (2009). *A Brief Overview of Resilience: How Does the Concept Help Us Understand Children's Positive Development under Stress?* Ottawa: The National Dialogue on Resilience in Youth.
- Volpe, R. (2000). *What Have We Learned Documenting and Evaluating School-Linked Services for Children and Youth at Risk?* Spring 2000 PCERA Symposium. Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. Consulté à : [www.cesc.ca/pcera20002.html](http://www.cesc.ca/pcera20002.html).
- Waxman, H., Gray, J. et Padron, Y. (2003). *Review of Research on Educational Resilience*. UC Berkeley: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Webster, A. et Carter, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32, 3, 200-213.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D.E. et Stancliffe, R.J. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield (IL): Charles C Thomas Publisher, Ltd.
- Werner, E. (1993). Risk and resilience in individuals: lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 28-35.
- Whitley, J., Lupart, J. et Beran, T. (2007). The characteristics and experiences of Canadian students receiving special education services for a learning disability. *Exceptionality Education Canada*, 17(3), 85-110.
- Willms, J.D. (2002). *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton: The University of Alberta Press.
- Willms, J. D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui ? - Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel*. (Premier rapport national) Toronto: Association canadienne d'éducation.
- Winzer, M. (2006). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed). *The Sage Handbook on Special Education*. CA: Sage Publishing.
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities*

*Research and Practice*, 18(2), 68-76.

Wong, B. et Donahue, M. (2002). *Social Dimensions of Learning Disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wong, P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81.

Wright, M. et Masten, A. (2006). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein et R. Brooks Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17-47). New York; Springer.

Yau, M. et O'Reilly, J. (2007). *The 2006 Student Census, Grades 7-12: System Overview*. Toronto: Research and Information Services, Toronto District School Board.

Zigmond, N., Kloo, A. et Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17, 189-204.

## Annexe 1

Les données du Student Census qui faisaient partie de l'ensemble de données du TDSB utilisaient une procédure d'échantillonnage matriciel (unité-personne) qui nécessite un ajustement psychométrique de certaines variables du sondage. On a recodé les variables en conséquence avant de les inclure dans les échelles.

Annexe 1. Liste des variables et des concepts		
N°	Concept	Variabiles dérivées/codage
1	Cheminement PES	Variable à 5 catégories → université confirmée; collège confirmé; a présenté une demande à un établissement d'EPS; diplômé de l'ES, n'a pas présenté de demande; a abandonné/encore dans le TDSB/reenseignements manquants
2	Groupes (statut quant aux BP)	Variable à 2 catégories : élèves sans BP; élèves avec BP 3 diagnostics pour les élèves ayant des BP – CIPR → TA; DIL; autre
3	Élèves - démographie Sexe Race  Statut générationnel d'immigrant	Variable à 2 catégories → masculin; féminin Variable à 8 catégories → blanc; Asie de l'Est; Asie du Sud; Asie du Sud-Est; noir; Moyen-Orient; Amérique latine; autre/mixte/manquant Variable à 3 catégories → première génération : né à l'extérieur du Canada; deuxième : né au Canada et au moins un parent né à l'extérieur du Canada; troisième et plus : né au Canada et deux parents nés au Canada
4	Élèves – rendement scolaire Note moyenne en mathématiques en 9 <sup>e</sup> année Note moyenne en 11 <sup>e</sup> et en 12 <sup>e</sup> année	Continu ou niveaux 0 à 4  Continu ou niveaux 0 à 4
5	Engagement intellectuel Temps consacré aux devoirs	Nombre d'heures consacré aux devoirs par semaine : Variable ordinale à 7 catégories → 1=0-5h; 2=6-10; 3=11-15; 4=16-20; 5=21-25; 6=26-35; 7=36 h et+
6	Fiabilité Absentéisme en 9 <sup>e</sup> année (nombre de jours)	Continu
7	Conception des aptitudes (autoévaluation des progrès scolaires)	Échelle de 1 à 4 (a de la difficulté à excellent)
8	Engagement social de l'élève 1. Climat scolaire (identification)  2. Soutien pédagogique (enseignant)  3. Interactions sociales (relations avec les pairs et les adultes)	Résultats combinés, échelle de 1 à 5 (de jamais à tout le temps) 1. Coefficients de cohérence de Cronbach = 0,730; 3 unités → j'aime l'école; mon école est un endroit attrayant et accueillant; le bâtiment de mon école est attrayant et un endroit confortable où apprendre 2. Coefficients de cohérence de Cronbach = 0,817; 6 unités → mes enseignants s'attendent à ce que je réussisse à l'école; je suis satisfait de la façon dont mes enseignants m'enseignent; je me sens appuyé et encouragé par mes enseignants; je me sens à l'aise lorsque je parle d'un problème avec mes enseignants; le personnel de mon école respecte mes antécédents (culturels, raciaux, religieux); je peux obtenir une aide supplémentaire à cette école lorsque j'en ai besoin 3. Coefficients de cohérence de Cronbach = 0,766; 3 unités → je m'entends bien avec les autres élèves de mon école; je me sens accepté par les élèves de mon école; je me sens accepté par les

		adultes à mon école
9	Famille – SSE Niveau de scolarité des parents	Variable à 3 catégories → université; collège; école secondaire
10	Structure familiale	Variable à 4 catégories → biparentale; père seulement; mère seulement; autre
11	École – SSE (niveau des enjeux)	Variable ordinale, échelle de 1 à 5 (du plus faible au plus élevé)
12	Mesure du quartier (revenu familial moyen)	Continu



## Annexe 2

Annexe 2. Échantillon de recherche c. TDSB					
Variable	Catégories	Échantillon de recherche (N=5 944)		TDSB (N=19 081)	
		N	%	N	%
Cheminelements PES	Admission à l'université confirmée	3244	54,6	8614	45,1
	Admission au collège confirmée	895	15,1	2872	15,1
	Demande présentée à un établissement d'EPS non confirmée	570	9,6	1724	9,0
	Diplômé, mais n'a pas présenté de demande à un établissement d'EPS	528	8,9	1928	10,1
	A abandonné; encore dans le TDSB; renseignements manquants	707	11,9	3943	20,7
Statut quant aux BP <sup>a</sup>	Élèves sans BP	5416	91,1	16816	88,1
	Élèves avec BP	528	8,9	2262	11,9
Sexe	Masculin	2997	50,4	9897	51,9
	Féminin	2947	49,6	9184	48,1
Note moyenne en mathématiques en 9 <sup>e</sup> année <sup>a</sup>	Niveau 0	648	10,9	2807	14,9
	Niveau 1	1046	17,6	3781	20,1
	Niveau 2	1053	17,7	3412	18,1
	Niveau 3	1222	20,6	3613	19,2
	Niveau 4	1975	33,2	5192	27,6
Notes moyennes en 11 <sup>e</sup> et en 12 <sup>e</sup> année <sup>a</sup>	Niveau 0	551	9,3	2555	13,9
	Niveau 1	695	11,7	2578	14,0
	Niveau 2	1294	21,8	4111	22,3
	Niveau 3	1723	29,0	4839	26,3
	Niveau 4	1681	28,3	4311	23,4
Classement des écoles <sup>a</sup>	1=Enjeu le plus faible	1654	27,8	4874	25,6
	2	1654	27,8	4758	25,0
	3	1455	24,5	4753	25,0
	4	711	12,0	2667	14,0
	5=Enjeu le plus élevé	470	7,9	1985	10,4
SSE du quartier <sup>*</sup>	Revenu familial moyen (moyenne)	58 690 \$		57 900 \$	

<sup>a</sup> Quelques cas manquants pour la population étudiante du TDSB : les totaux sont inférieurs à 19 981 et les pourcentages correspondent aux cas valides seulement.

<sup>b</sup> Le lieu de naissance des parents n'est pas connu pour la totalité de l'échantillon.

## Annexe 3

### Thèmes de l'atelier

#### **(1) Quelle est la définition de « besoins particuliers »? De qui parlons-nous?**

Une des premières questions portées à la discussion lors de l'atelier a été le sens de « besoins particuliers ». Quels conditions et critères doivent être inclus dans la définition de BP? Comment les BP sont-ils diagnostiqués et le diagnostic est-il facile à poser? Quels aspects du comportement des élèves sont actuellement exclus de notre définition des BP?

Les participants estimaient que les conseils scolaires identifiaient généralement les BP à des fins de prestation de programmes, tandis que dans les établissements postsecondaires comme les universités et les collèges communautaires les élèves doivent réunir les conditions voulues pour être handicapés. Un représentant du secteur postsecondaire a déclaré que pour comprendre la transition des élèves des écoles secondaires à l'EPS on devrait éliminer certaines catégories de BP :

*« On devrait retirer des BP toutes les catégories comportementales, la catégorie des surdoués et la déficience intellectuelle légère – les collèges ne la reconnaissent pas. Tous les enfants ayant des troubles du spectre autistique (TSA) devraient être retirés des classes spécialisées. »*

Les participants ont fait remarquer que le processus associé aux BP est difficile à définir et que le diagnostic pose également un enjeu. Il semble n'y avoir aucune différence entre le rendement des élèves qui avaient été désignés par un CIPR comme ayant des besoins particuliers et le rendement des élèves ayant seulement un PEI. Un participant a abordé la santé mentale et le fait qu'on ne reconnaît pas qu'elle pose un obstacle grave aux transitions à l'EPS pour certains élèves, mentionnant que :

*« La santé mentale tombe sous le coup du comportement et celui-ci n'est pas reconnu comme un groupe d'élèves avec lequel nous devons composer. À l'université, ce sont ces élèves qui ont le plus de difficulté à réussir. Ce ne sont pas les élèves atteints de troubles d'apprentissage, ce sont les élèves dépressifs, les élèves anxieux, les élèves qui ont des troubles de l'alimentation... ce sont ces élèves qui échouent et comment peut-on les accommoder au palier postsecondaire. »*

La discussion de la définition et de l'identification des élèves ayant des BP portait en partie sur la relation entre les programmes ou la classification des élèves et l'opinion des élèves à savoir s'ils se considéraient comme handicapés. L'analyse des données du TDSB révèle qu'il n'y a pas de relation particulièrement étroite entre l'autoperception d'une incapacité par les élèves du secondaire et leur classification en tant qu'élèves ayant des besoins particuliers. La plupart des élèves qui se reconnaissaient comme étant handicapés (y compris en santé mentale) n'étaient pas considérés comme des élèves ayant des BP. La plupart des élèves désignés comme ayant des BP ne se sont pas reconnus comme étant handicapés.

Cette discussion a soulevé la question suivante : qui est diagnostiqué formellement et qui ne l'est pas? En fait, il y a un manque de psychologues dans le système scolaire de l'Ontario. Étant donné cette lacune, qu'est-ce qui détermine si les élèves sont diagnostiqués comme ayant des BP? Le diagnostic dépend-il de parents agressifs? Est-il associé à la gravité de l'incapacité? Les participants à l'atelier ont semblé convenir que, dans la majorité des cas, ce sont les gens qui ont suffisamment d'argent pour se procurer des services extérieurs (professionnels) qui reçoivent les diagnostics.

Un point final a été soulevé durant cette discussion. La tendance actuelle est de rejeter carrément la labellisation des élèves. Quelqu'un a mentionné qu'aucune loi n'exige que les élèves soient labellisés pour recevoir un accommodement; les élèves peuvent être identifiés sans que cela ne soit consigné par écrit.

## **(2) Où les élèves ayant des BP sont-ils placés?**

À la suite de la discussion sur la définition des BP, les participants ont soulevé la question du placement. À l'heure actuelle dans le TDSB, les élèves ayant des BP sont placés soit dans des classes regroupées, soit dans des classes ordinaires. On a recommandé de clarifier le terme « regroupé », car il invoque souvent des classes fermées, spéciales. Selon les données du TDSB, la catégorie « regroupé » inclut également « partiellement intégré ». Par comparaison aux autres conseils de la province, on estimait qu'une plus grande proportion d'élèves ayant des BP dans le TDSB étaient placés dans des classes regroupées, particulièrement jusqu'en huitième année. On a mentionné qu'environ 30 % des élèves ayant des BP sont placés dans des milieux regroupés durant leurs classes élémentaires, puis placés dans des classes ordinaires en neuvième année. Les participants estimaient que le placement dépend fortement de l'identification. Un participant a mentionné que la plupart des élèves atteints d'un trouble d'apprentissage, du syndrome d'Asperger ou d'une déficience intellectuelle légère ne reçoivent pas leur enseignement dans des classes regroupées lorsqu'ils arrivent en huitième année.

## **(3) Immigration et identification**

La question à savoir si les élèves immigrants étaient sous-représentés dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté a également été traitée. Un participant estimait que les élèves immigrants de première génération étaient moins susceptibles d'être désignés. Cependant, on a suggéré que la sous-représentation dans les programmes d'éducation de l'enfance en difficulté n'est pas nécessairement au détriment des élèves. Un participant familier avec les données du TDSB a mentionné qu'en fonction des données sur le lieu de naissance et la race, les problèmes de sous-représentation/ surreprésentation continuent d'être manifestes dans les résultats du TDSB, même après que l'on ait retiré les élèves arrivés dans les cinq dernières années. Il a également suggéré que les tendances de sous-représentation/surreprésentation étaient plus évidentes lorsque les nouveaux venus étaient inclus. Un autre participant a indiqué que les études démontrent l'existence d'une courbe d'apprentissage pour les élèves immigrants et leurs familles en ce qui a trait au système d'éducation de l'Ontario. C'est après avoir été exposés au système pendant quelque temps que les familles commencent à se demander quelle est la pertinence de facteurs comme la famille, d'éventuels troubles d'apprentissage, etc. pour le niveau de rendement de leur enfant.

## **(4) Répartition des élèves en groupes d'aptitudes et choix**

La répartition des élèves en groupes d'aptitudes est une question contentieuse et les participants de l'atelier avaient beaucoup à dire sur ce sujet. Durant la discussion, les participants ont établi un consensus sur les divers niveaux de soutien dans les écoles techniques, commerciales et collégiales de Toronto pour les élèves ayant des besoins particuliers. On conseillait souvent aux élèves ayant des BP de fréquenter certaines écoles en fonction des soutiens programmatiques offerts. Une participante a mentionné que les objectifs des écoles relativement au soutien en cas de besoins particuliers étaient évidents aux réunions d'information pour les parents au cours desquelles des messages persuasifs concernant d'éventuels soutiens pour les élèves faisaient l'objet de discussions. Elle a poursuivi en indiquant que le bureau de l'incapacité pour lequel elle travaille est rarement invité à présenter des exposés lors des réunions sur les transitions des écoles secondaires pour les parents. Les participants semblaient unanimes à déclarer qu'il y a une hiérarchie distincte parmi les écoles de Toronto et que la planification des transitions et les

résultats en matière d'EPS étaient souvent déterminés en fonction des écoles secondaires que les élèves fréquentent. Une discussion plus poussée a établi que le choix d'école secondaire est souvent fait à la fin de l'école élémentaire. Cette constatation a mené les groupes d'experts à avancer l'hypothèse que les élèves ne choisissent pas leurs cheminements, mais qu'en réalité les cheminements sont choisis pour eux.

*« Choix est un terme que nous utilisons beaucoup, mais qui n'existe pas tant que cela... sur papier il y a un choix, mais en pratique il n'y a pas de choix. »*

*« Nous devons agir prudemment en redonnant le choix aux élèves et aux familles. »*

Par contraste, un des chercheurs estimait qu'il vient un moment où une personne doit faire un choix fondamental : est-ce que je veux exercer un métier ou une profession? Il demandait si nos efforts en vue de canaliser indûment les choix ou d'éliminer des options pour les élèves présumés limités par leur position sociale entravent ces choix fondamentaux. À son avis, ces arguments ressemblaient aux arguments sur les questions d'équité en relation avec la classe sociale, le sexe, la race et le handicap.

*« Comment aller au-delà de ce qui me semble être un énoncé général sur « l'inclusion ». Je l'embrasserais aussi, mais comment faisons-nous en sorte qu'elle fonctionne?... Nous devons aller au-delà de ce je considère comme étant une opinion rhétorique. »*

Un membre du groupe d'experts a répondu :

*« Mes préoccupations à propos du groupe particulier d'élèves dont vous parlez ne concernent pas les considérations de leur véritable potentiel, mais plutôt les limitations qui leur seraient imposées par suite d'une perception. »*

La discussion sur le choix a engendré une autre critique de la distinction entre exercer un métier et exercer une profession. La société a une opinion du travail manuel et la majorité des parents ne valorisent pas les métiers ou la formation dans les métiers. Un participant a déclaré que peu de parents voulaient discuter de la possibilité que leur enfant se dirige vers les métiers. Certains participants ont suggéré qu'il faut impérativement éviter d'imposer des contraintes aux élèves; ces derniers devraient plutôt avoir la possibilité de découvrir et d'exploiter leurs propres domaines d'intérêt. On estimait que, même s'ils avaient la possibilité de faire un choix, certains élèves se dirigeraient tout naturellement vers les métiers.

## **(5) Iniquité structurelle et responsabilité**

L'iniquité structurelle était une autre question majeure. Les participants ont reconnu que, par le passé, les résultats des élèves étaient sensiblement influencés par l'occupation des parents et qu'à l'heure actuelle les possibilités en matière d'éducation sont fortement corrélées avec les caractéristiques démographiques des quartiers. Ils estimaient que les caractéristiques démographiques des salles de classe sont demeurées statiques et que cette situation inquiète actuellement les intervenants. Ils étaient d'avis que les enseignants, qui ont l'habitude du système d'EPS, doivent s'éloigner de leur zone de sécurité pour inclure des élèves très différents d'eux-mêmes.

*« Il s'agit de perceptions selon lesquelles le système scolaire actuel détermine qui est approprié à l'université, à qui le collège convient le mieux et qui excellerait dans le monde du travail... c'est le résultat d'un système d'éducation historiquement fondé sur les valeurs des Européens blancs de la classe moyenne. »*

Les participants ont également exprimé l'opinion que les facultés d'éducation n'enseignent pas adéquatement aux enseignants à adapter leur enseignement pour pouvoir répondre à des apprenants diversifiés, d'âges différents, ayant des troubles émotionnels, etc. Bien que les nouveaux enseignants soient plus sensibles aux questions d'équité, ils ne savent pas toujours comment agir lorsque des élèves ont de la difficulté en classe. Quelqu'un a suggéré que les enseignants devraient être tenus de suivre des cours axés sur le traitement (remédiation) des problèmes en mathématiques et en langues dans le programme d'études en plus de leurs cours généraux sur les méthodes et leurs stages.

Les participants ont suggéré que l'incapacité des enseignants de reconnaître et d'intégrer la diversité des élèves pourrait être directement liée, d'une part, à la répartition des élèves en groupes d'aptitudes et, d'autre part, à l'affectation des élèves à des classes regroupées ou intégrées. Ils estimaient également qu'il faudrait comparer les proportions d'élèves ayant des besoins particuliers dans les classes regroupées ou les classes de rappel entre les régions de l'Ontario et évaluer l'accès à l'EPS dans les divers conseils.

Les inquiétudes concernant l'iniquité structurelle ont mené à un débat sur la responsabilité et l'action revendicatrice des parents. Bien que la responsabilité revête une importance primordiale, les participants estimaient qu'elle ne doit pas incomber à l'enfant ou au parent, particulièrement dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers.

*« La lentille de la responsabilité sous laquelle les parents examinent les iniquités structurelles est vraiment un point important. »*

Certains participants doutaient qu'il soit approprié de s'attendre à ce que les élèves ayant des besoins particuliers exercent leur propre responsabilité et leur propre action revendicatrice au regard de leurs besoins en matière d'éducation. Un participant a affirmé que l'exercice de la responsabilité et de l'auto-détermination exige des aptitudes poussées que certains élèves ayant des BP ne possèdent pas et ne développeront pas suffisamment pour pouvoir se déplacer dans le système scolaire sans aide. Les participants estimaient également que la responsabilité ne peut incomber uniquement aux parents et que le système scolaire devrait être tenu de s'assurer qu'un soutien est mis en place à l'intention des élèves et des parents.

*« Je pense que la responsabilité doit être au sein du système lui-même. »*

La création d'attentes élevées pour tous les élèves a été mentionnée comme exemple d'enchâssement de la responsabilité au sein d'un système scolaire.

*« Quel niveau de rendement attendez-vous des élèves? Voilà une majeure partie de la question. »*

Les participants estimaient que les enseignants et les écoles doivent créer des attentes élevées pour tous les élèves et que la répartition des élèves en groupes d'aptitudes en fonction de la capacité et du potentiel perçus par les enseignants doit cesser. Selon eux, lorsque les choix de cheminement relèvent uniquement des enseignants, des facteurs discriminatoires ou préjudiciables inconnus peuvent influencer les recommandations à cet égard. Un participant a déclaré que de récentes recherches démographiques ont démontré que les cheminements postsecondaires ne surviennent pas par hasard.

*« Nous ne pouvons pas continuer à faire les choses comme nous les avons faites au cours des 100 dernières années, car il est évident que certaines personnes ne peuvent pas réussir dans ces environnements. Notre enjeu consiste à cesser de faire ce que nous faisons depuis 100 ans qui clairement n'a pas fonctionné pour de nombreux élèves. »*

Certains participants ont demandé s'il était possible que les élèves soient envoyés à des écoles dans lesquelles ils réussiraient mieux. Ils ont également demandé si cela pouvait également survenir au niveau collégial et si nous utilisons une définition restreinte de la réussite scolaire. Cependant, en ce qui concerne les aspirations à faire des études postsecondaires, un participant a fait remarquer que les données du Student Census du TDSB révèlent un vaste écart entre les aspirations à l'EPS des élèves et de leurs parents et la réalité.

La discussion a ensuite porté sur le rôle des facultés d'éducation. En général, les participants estimaient que ces dernières accomplissaient énormément de travail. Ils ont mentionné que les nouveaux enseignants sont plus sensibles aux questions d'équité et aux besoins des élèves. De petits gains sont réalisés, ont-ils ajouté, et l'on prête plus attention aux besoins individuels des élèves. Cependant, malgré les gains réalisés et les exemples de meilleures pratiques au sein du système, la transformation d'une culture établie reste une tâche énorme.

*« Mais nous parlons d'une culture qui s'est ancrée durant de nombreuses années et nous savons tous que la culture est l'élément le plus difficile à changer dans n'importe quel organisme. »*

## **(6) Critique de la structure de l'éducation de l'enfance en difficulté**

Un des participants a fait remarquer que les antécédents d'amalgamation du conseil pourraient avoir des répercussions sur les programmes pour élèves ayant des BP. En dépit de la proportion élevée d'élèves du TDSB qui fréquente les classes élémentaires regroupées d'éducation de l'enfance en difficulté, les participants croyaient qu'un grand nombre d'enjeux auxquels le TDSB est confronté sur le plan de l'éducation de l'enfance en difficulté frappe également les autres conseils de l'Ontario.

À l'échelle provinciale, le domaine de l'éducation de l'enfance en difficulté est resté quelque peu statique. Les participants estimaient que peu de progrès étaient réalisés dans les secteurs des procédures, des écarts de réussite et des résultats de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (EQRE). Ils s'inquiétaient de ce que les élèves, particulièrement les garçons, sont placés dans des classes d'éducation de l'enfance en difficulté dès la troisième année et continuent de recevoir leur enseignement dans des classes regroupées jusqu'en huitième année, en dépit du soutien additionnel et du milieu intime créé par les classes regroupées. Cette approche du berceau à la tombe se rapportait, à leur avis, aux élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement. Un participant a précisé que les démarches entreprises au sein de l'éducation de l'enfance en difficulté après que les élèves sont identifiés n'ont pas été adéquatement examinées.

La question de l'identification soulève également des inquiétudes. Excepté l'inclusion de l'autisme, par suite d'une poursuite judiciaire, le processus et la structure utilisés pour identifier les élèves ayant des besoins particuliers n'ont pas changé depuis les années 70 et le début des années 80. Il n'y a pas d'anomalies pour le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA) ou pour les problèmes psycho-émotifs. Bien que des changements aient été apportés au PEI, le processus de désignation par un CIPR est demeuré statique.

*« Notre système reflète les connaissances les plus poussées d'il y a 30 ans. »*

Le manque de psychologues scolaires a été mentionné comme étant un obstacle à l'identification adéquate. Par suite de la pénurie, a-t-on affirmé, le rôle des psychologues scolaires se limite généralement aux tests d'intelligence et aux diagnostics. On estimait qu'ils ne pouvaient pas appuyer adéquatement l'établissement des programmes, particulièrement pour les élèves ayant des BP.

« *C'est un cercle vicieux.* »

Selon un participant, les conseils s'attachent à résoudre ces problèmes. Leur objectif est de tendre la main à TOUS les élèves et non seulement aux élèves ayant des BP. En dépit des efforts déployés pour abandonner le modèle d'éducation de l'enfance en difficulté actuel, on estimait que celle-ci demeure encore une entité en elle-même.

### **(7 Engagement des élèves**

« *Il n'y a pas de route non obstruée menant à l'école secondaire.* »

Les participants s'inquiétaient de ce que les écoles secondaires n'offrent pas un soutien équitable aux élèves ayant des besoins particuliers. Ils croyaient que le regroupement des élèves en fonction de leurs aspirations à l'EPS affecte également l'engagement social. Les recherches antérieures mentionnées dans le rapport d'Alan King démontrent l'importance des relations avec les pairs pour le développement de cheminements postsecondaires. Cependant, les participants ont mentionné que si les élèves fréquentent des écoles où l'EPS n'est pas une priorité, leurs relations avec leurs pairs peuvent limiter leur choix de parcours au niveau postsecondaire ainsi que leur niveau d'engagement intellectuel.

Les participants estimaient que, même s'il est possible d'identifier les élèves désengagés dès les premières classes, les enseignants ne reconnaissent pas toujours les signes.

« *Mais je ne sais pas si nous avons aidé efficacement les enseignants à reconnaître le désengagement. Celui-ci ne ressemble pas à la paresse; il n'a rien à voir avec les retards. Ce sont des symptômes, mais pourquoi les élèves sont-ils désengagés? En réfléchissant au groupe d'élèves ayant des besoins particuliers, je pense que bon nombre d'entre eux ne prendront jamais de décisions concernant leur propre avenir ou leur cheminement, car ils se sont désengagés il y a longtemps à l'école élémentaire.* »

Certains participants n'étaient pas d'accord avec les spécialistes des sciences sociales qui considèrent le désengagement comme le résultat de facteurs comme l'absentéisme, le manque de contrôle des impulsions et le non-respect des obligations. Plutôt, le désengagement découle d'une série d'expériences négatives en milieu scolaire qui entraînent une diminution de l'engagement de l'élève. Les participants ont également convenu que le désengagement peut également découler de l'intimidation, de mauvaises relations avec les enseignants et autres expériences négatives survenues à l'école. Ils croyaient que les écoles devraient assumer une plus grande responsabilité à l'égard du désengagement.

« *Je maintiens que chaque enfant arrive à la maternelle désireux d'apprendre. N'est-ce pas? Nous faisons quelque chose à l'école élémentaire qui les encourage ou les désengage, mais ils n'arrivent pas soudainement en sixième année disant 'J'aimais l'école, mais je ne l'aime plus'. Il y a des raisons pour leur désengagement.* »

### **(8) Autonomie sociale et auto-identification**

Les participants ont mentionné que la communication et l'autonomie sociale constituent des problèmes dans les écoles secondaires. Les stigmates nuisent à l'autonomie sociale et, selon eux, les éducateurs devaient se pencher sur cette question, particulièrement dans le contexte du PEI.

*« Le PEI est un instrument qui peut aider l'enfant à développer son autonomie sociale. Tous les enfants ne sont pas en mesure de le faire, mais nous pouvons au moins lancer le processus. »*

Idéalement, les élèves qui ont l'intention de poursuivre des études postsecondaires devraient pouvoir parler à l'aise de leurs besoins d'accommodement et être encouragés à assister à leurs propres réunions d'évaluation dès la cinquième ou la sixième année. Les élèves devraient avoir le sentiment de participer à la conversation et considérer les accommodements comme des mesures de soutien et non des punitions. Les PEI devraient également être plus faciles à interpréter.

Une participante a mentionné que des initiatives remarquables étaient mises en œuvre pour favoriser l'auto-identification, l'autonomie sociale et les transitions des élèves ainsi que l'inclusion des voix des parents.

*« Un des objectifs de ce gouvernement était de voir à ce que les parents participent aux procédures destinées à encourager les élèves à poursuivre leurs études. »*

Elle a parlé des initiatives actuelles axées sur le rendement des élèves, l'alphabétisation, les capacités au calcul, l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans, les cheminements autres que le lieu de travail, la compassion, la culture et la collectivité ainsi que la santé mentale. Elle a également mentionné que les programmes, notamment la récupération de crédits, visent à améliorer les perspectives des élèves bien que les résultats restent difficiles à mesurer<sup>7</sup>. En dépit de l'approche positive, certains ont émis des doutes sur l'impact que de telles stratégies d'amélioration auront sur les BP et l'équité. Les meilleures intentions éperonnent ces initiatives, mais l'ampleur des changements survenus est sujette à caution.

## **(9) Accès et admissions**

Les participants ont discuté des questions d'accès qui perdurent dans les établissements d'enseignement postsecondaire bien que la participation des élèves ayant des BP ait augmenté dans les deux secteurs (collèges et universités). Globalement, les admissions à temps plein d'élèves handicapés ont progressé de 365 % entre 1991 et 2010 et le nombre total d'élèves dans les universités a augmenté de 70,4 %; ces hausses représentent non seulement une augmentation globale de la population, mais également une augmentation de la proportion d'élèves handicapés qui fait des études postsecondaires. Les représentants du ministère de la Formation et des Collèges et Universités ont parlé du soutien qu'ils accordent aux établissements d'enseignement postsecondaire par le truchement de leurs politiques et de leurs programmes. Cependant, ils ont précisé qu'ils n'ont pas reçu le mandat de déterminer comment les universités et les collèges mettent en œuvre ces politiques et ces programmes. Pour leur part, les participants ont mentionné que le ministère aide les élèves à s'orienter sur le campus, maintien des bureaux pour les personnes handicapées et appuie l'auto-identification et l'autonomie sociale. Au regard des BP, ils estimaient que les obstacles concernaient l'accès et la participation et, qu'à cet égard, il fallait voir à ce que les établissements d'EPS offrent un soutien continu afin de favoriser l'engagement, la persistance et la réussite des élèves.

---

<sup>7</sup> Si un élève a terminé un cours durant l'année scolaire ou un semestre, mais a échoué parce que ses résultats n'ont pas été à la hauteur des attentes du programme d'études, la directrice ou le directeur d'école et le personnel enseignant, en consultation avec les parents et l'élève, déterminent la meilleure façon de permettre à celui-ci de répondre aux attentes et d'obtenir les crédits pour le cours.



## Sommaire

L'atelier a offert une plateforme propice à des discussions animées et instructives. Les thèmes abordés durant la réunion concernaient le traitement des obstacles systémiques à l'accès et à la participation à l'EPS et il y a eu une critique approfondie de l'actuel système d'éducation de l'enfance en difficulté. Les participants étaient particulièrement désireux de discuter des questions d'iniquité structurelle et des domaines systémiques nécessitant une réforme. La spécificité linguistique et les questions techniques ont été également soulevées, démontrant l'incohérence et la fluidité de la catégorie des besoins particuliers – en particulier dans les secteurs de l'identification et du placement des élèves. Il y a eu un débat sur le choix et la responsabilité. Certains participants ont exprimé leurs préoccupations, jugeant que l'organisation ou la structure du système d'éducation (p. ex., la répartition des élèves en groupes d'aptitudes) influence énormément les choix de parcours au niveau postsecondaire des élèves ayant des besoins particuliers. Dans ce contexte, ils ont remis en question la pertinence d'imposer le fardeau de l'autonomie sociale et de la responsabilité uniquement aux élèves et aux parents. Par contre, certains participants considéraient que les initiatives actuelles et continues du gouvernement/ministère indiquaient que les élèves ayant des BP recevaient le soutien nécessaire. Les participants ont parlé de nouvelles initiatives axées sur l'autonomie sociale, l'auto-identification, l'inclusion parentale et les transitions qui pourraient dégager des résultats positifs pour les élèves ayant des BP en Ontario.

Une critique de l'actuel système d'éducation de l'enfance en difficulté a fourni un important fondement à la discussion. Durant cette critique, les participants ont mentionné leurs préoccupations à l'égard de plusieurs questions, notamment la labellisation, la ségrégation et la diminution des attentes dans le cas des élèves ayant des BP. La diminution des stigmates de l'éducation de l'enfance en difficulté afin que les élèves puissent considérer les outils comme le PEI comme étant une mesure de soutien plutôt qu'une punition a également été jugée une importante initiative. Les participants ont discuté de la relation entre l'engagement des élèves et les cheminements au niveau de l'EPS, suggérant que les procédures de répartition des élèves en groupes d'aptitudes et la structure hiérarchique des écoles secondaires compromettent souvent la relation. En dernier lieu, ils ont discuté des questions relatives à l'accès et aux admissions aux établissements d'enseignement postsecondaire et de l'enjeu continu de la structuration d'un soutien à long terme pour les élèves qui sont admis aux universités et aux collèges.

