

Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

Volume 9, fascicule 7 | Juin 2025



Climat scolaire au secondaire et accès aux études collégiales : au-delà des facteurs socioéconomiques et du parcours scolaire antérieur

Amélie Groleau

Résumé

Est-ce que le fait de percevoir plus négativement certains aspects du climat scolaire de l'école fréquentée au secondaire nuit à la poursuite d'études collégiales, et ce, indépendamment de facteurs généralement liés à l'accès aux études supérieures ? Dans le présent fascicule, on examine le lien entre le climat scolaire au secondaire et la probabilité d'accéder aux études collégiales avant l'âge de 25 ans lorsque l'on tient compte des antécédents socioéconomiques et scolaires des jeunes ainsi que de leur filière d'études au secondaire. Les données utilisées pour ces analyses proviennent de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1^{re} édition* (ELDEQ 1) et du ministère de l'Enseignement supérieur (MES). Les analyses portent sur les jeunes nés au Québec en 1997-1998 et ayant fréquenté le système scolaire québécois avant 17 ans.

Dans le cadre de la présente publication, l'accès aux études collégiales fait référence à l'inscription, pour une première fois, dans un établissement d'enseignement postsecondaire de niveau collégial au Québec avant l'hiver 2023. Le climat scolaire est analysé par le biais des perceptions des jeunes et de leurs expériences à l'égard de leurs relations avec leurs enseignants et enseignantes, leur degré d'attachement à l'école et la fréquence de la violence perçue dans leur environnement scolaire au secondaire alors qu'ils avaient 15 et 17 ans.

Les résultats montrent que la probabilité d'accéder aux études collégiales avant l'âge de 25 ans est plus faible chez les jeunes qui, à 15 ou 17 ans :

- avaient un plus faible degré d'attachement à leur école que les autres ;
- percevaient leurs relations avec leurs enseignants et enseignantes de façon plus négative que les autres.

Parmi les autres facteurs réduisant la probabilité d'accéder aux études collégiales, on note, entre autres :

- l'exposition à au moins un facteur d'adversité socioéconomique durant la petite enfance (p. ex. des parents faiblement scolarisés) ;
- l'absence d'aspiration pour les études supérieures à 12 ans ;
- la présence de difficultés scolaires, d'adaptation ou d'un handicap à 12 ans ;
- l'inscription dans un programme régulier de l'école publique à 16 ans comparativement à l'inscription dans une école privée ou dans un programme enrichi de l'école publique.

Introduction

Les bénéfices de la poursuite d'études supérieures sont bien connus, notamment sur le plan professionnel : l'obtention d'un diplôme d'études supérieures est généralement associée à des taux de chômage plus faibles (Zeman 2023) et à des revenus d'emploi plus élevés (Frenette 2014, 2019 ; Zeman et Frenette 2021). Collectivement, il est également avantageux pour une société d'avoir une population plus scolarisée, puisque celle-ci est notamment susceptible d'être en meilleure santé (Raghupathi et Raghupathi 2020 ; Statistique Canada 2020) et d'être plus engagée civiquement (Gaudet et Turcotte 2013 ; Nanhou et autres 2017).

Au Québec, l'enseignement collégial est la porte d'entrée vers les études supérieures. Au fil des décennies, le passage par cet ordre d'enseignement s'est normalisé : près des deux tiers (65 %) des jeunes de 17 à 24 ans ont accédé aux études collégiales en 2018-2019, dont 38 % dans un programme préuniversitaire, 20 % dans un programme technique et 7 % dans un programme d'accueil et transition (Ministère de l'Enseignement supérieur 2021). Malgré ces avancées, des inégalités demeurent en ce qui concerne l'accès à ce niveau d'études et à la poursuite d'études supérieures en général (Doray et autres 2024a ; Doray et autres 2024b).

Les facteurs socioéconomiques et scolaires liés à l'accès aux études collégiales

Plusieurs études ont été menées concernant les facteurs associés à la poursuite d'études supérieures. Elles mettent notamment en lumière des liens entre la poursuite d'études supérieures et le genre, l'origine sociale et le parcours scolaire antérieur des élèves. Par exemple, des analyses menées à partir des données du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) montrent que les garçons sont moins susceptibles de poursuivre des études collégiales que les filles (Kamanzi 2022 ; Laplante et autres 2018). Une abondante littérature montre aussi un lien entre le statut socioéconomique de la famille – mesuré parfois par la scolarité des parents, leur statut socioprofessionnel, le niveau de revenu du ménage, ou encore tous ces aspects combinés – et la probabilité d'accéder aux études supérieures. Ainsi, les jeunes de familles moins favorisées, en particulier ceux de parents faiblement scolarisés, auraient une plus faible probabilité d'accéder aux études supérieures que ceux de familles mieux dotées sur le plan scolaire et économique (Bukodi et Goldthorpe 2013 ; Finnie et autres 2015 ; Lefebvre et Merrigan 2008 ; Tompsett et Knoester 2023), une relation que l'on constate également dans le contexte québécois (Doray et autres 2024b ; Kamanzi 2022 ; Kamanzi et autres 2020 ; Laplante et autres 2018).

Cependant, il ne s'agit pas des seuls facteurs déterminants lorsque l'on s'intéresse à la poursuite d'études supérieures. Au Québec comme ailleurs en Amérique du Nord, un bon rendement scolaire au secondaire ou des résultats élevés à des tests standardisés, comme ceux du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), sont associés à une plus grande probabilité d'accéder aux études supérieures (Fraysier et autres 2020 ; Kamanzi et autres 2020 ; Lefebvre et Merrigan 2008 ; Tompsett et Knoester 2023). En revanche, le fait qu'une personne éprouve des difficultés scolaires et comportementales réduit ses chances d'obtenir un diplôme secondaire, de poursuivre sa scolarité et même de réussir ses études postsecondaires (Dupéré et autres 2019 ; Esch et autres 2014 ; Larose et autres 2015 ; Melkevik et autres 2016). Notons que ces facteurs ne sont pas mutuellement exclusifs : l'origine sociale se répercute sur le parcours scolaire dès la petite enfance. Les enfants de milieux moins favorisés sont plus susceptibles de présenter des difficultés de développement et de réussite scolaire que les autres (Desrosiers et Tétreault 2012 ; Groleau et Auger 2023 ; Tétreault et Desrosiers 2013). Ces désavantages peuvent se cumuler tout au long de la scolarité, affecter les performances scolaires et augmenter le risque de décrochage (Duru-Bellat 2009 ; Janosz et autres 2013).

L'enseignement collégial au Québec

Le Québec est la seule province canadienne où les cégeps existent. Créés dans la foulée des réformes mises en place à la suite du rapport Parent, les premiers cégeps ont ouvert leurs portes en 1967. La création de nouvel ordre d'enseignement visait, entre autres, à rendre accessibles les études postsecondaires pour les jeunes Québécois et Québécoises en ouvrant des établissements partout dans la province (Fédération des cégeps 2017).

La particularité des établissements d'enseignement collégial est la présence, au sein de mêmes établissements, de formations préuniversitaires, dont l'objectif est la préparation aux études universitaires, et de formations techniques, qui sont orientées vers la qualification pour le marché du travail. Une formation générale commune de base est dispensée à l'ensemble des personnes étudiantes (Fédération des cégeps 2024).



FangXiaNuo / iStock

Outre les facteurs socioéconomiques et l'expérience scolaire antérieure, le type d'école ou de programme fréquenté au secondaire est aussi associé à l'accès aux études collégiales (Kamanzi 2022 ; Kamanzi et autres 2020 ; Laplante et autres 2018 ; Tompsett et Knoester 2023). Au Québec, plusieurs options s'offrent aux jeunes lors de leur transition vers l'école secondaire, surtout dans les régions urbaines comme Montréal, mais les chances d'accès ne sont pas équivalentes pour tous. En effet, si les écoles publiques doivent accepter dans les programmes réguliers tous les élèves de leur territoire, les écoles privées, de même que les programmes particuliers offerts dans les écoles publiques (p. ex. les programmes d'éducation internationale (PEI) ou les programmes enrichis) ont la liberté de sélectionner les élèves, généralement sur la base de leur performance scolaire. L'imposition de frais de scolarité dans les écoles privées et pour certains programmes peut aussi être un obstacle pour les familles à faible revenu (Kamanzi et autres 2020).

Ces différences influencent la composition sociale des filières d'études¹ (Laplante et autres 2018). Ainsi, les élèves sans difficulté scolaire de familles scolarisées sont plus susceptibles que les autres de fréquenter une école privée, un programme enrichi ou un PEI (Laplante et autres 2018), ce qui leur offre un avantage quant à leur accès éventuel à l'enseignement supérieur (Kamanzi 2022 ; Kamanzi et autres 2020 ; Laplante et autres 2018 ; Tompsett et Knoester 2023).

Si le milieu d'origine, le parcours scolaire antérieur ou le choix de la filière d'études peuvent avoir des répercussions sur l'accès aux études collégiales, d'autres facteurs propres au climat scolaire de l'école fréquentée avant cette transition pourraient aussi y être associés, que ce soit directement ou en modulant leurs liens avec les antécédents socioéconomiques ou scolaires (Berkowitz et autres 2016 ; Janosz et autres 1998).

Le climat scolaire et l'accès aux études collégiales

Qu'est-ce que le climat scolaire ? Le concept fait à la fois référence « [...] aux valeurs, aux attitudes et aux sentiments dominants dans le milieu » (Janosz et autres 1998 : 292) et aux relations interpersonnelles, à l'enseignement et aux apprentissages et à l'organisation de l'école (Cohen et autres 2009 : 182). Les expériences vécues par les élèves, le personnel enseignant, les parents et la direction au sein du milieu scolaire se répercutent sur le climat scolaire et en influencent également la perception (Cohen et autres 2009 ; Debarbieux 2015). Le climat scolaire reflète ces perceptions partagées.

Le présent fascicule s'appuie sur le modèle conceptuel du climat scolaire proposé par Janosz et autre (1998), dont on peut résumer les cinq dimensions de la façon suivante. Le **climat relationnel**, lorsqu'il est favorable, se traduit par des relations sociales harmonieuses et respectueuses entre les différents acteurs du milieu (élèves, personnel enseignant et direction). Le **climat éducatif** désigne l'importance accordée à l'éducation dans l'établissement. Il se traduit par le soutien aux apprentissages et à la réussite des élèves au sein de l'école. Le **climat de sécurité** reflète la stabilité et la tranquillité du milieu scolaire et se traduit par le sentiment de protection ressenti par les acteurs du milieu et par une faible perception de risque de victimisation. Le **climat de justice** réfère à la perception d'équité et de justice au sein de l'établissement, en ce qui concerne les règles, la façon dont elles sont appliquées ou la façon dont elles sont incarnées par les acteurs en position d'autorité. Enfin, le **climat d'appartenance** s'observe dans les liens qui unissent les individus au milieu scolaire, dans leur attachement à ce milieu et dans leur adhésion aux valeurs qu'il véhicule. Selon Janosz et autres (1998), cette dimension résulterait des autres facettes du climat scolaire.

Un climat scolaire positif serait favorable à la réussite scolaire (Berkowitz et autres 2016 ; Cohen et autres 2009 ; Debarbieux 2015 ; Erdem et Kaya 2023 ; Janosz et autres 1998 ; Maxwell et autres 2017 ; Poulin

1. Laplante et autres (2018) utilisent ce terme pour désigner la combinaison du type d'école et de programme pédagogique.

et autres 2015 ; Thapa et autres 2013 ; Wang et Degol 2016), que ce soit directement, en favorisant l'obtention de bons résultats ou en diminuant les risques de décrochage scolaire, ou indirectement, en contribuant à l'engagement des élèves, à leur motivation ou à leur adaptation. Le climat scolaire pourrait aussi se répercuter sur la relation entre le statut socioéconomique des élèves et leur réussite scolaire. Selon la revue de littérature de Berkowitz et autres (2016), la majorité des études montrent qu'un climat scolaire positif favorise la réussite indépendamment de l'origine sociale des élèves, alors que d'autres indiquent que ce facteur diminuerait le lien négatif entre un faible statut socioéconomique et la réussite scolaire, les élèves de milieux défavorisés bénéficiant davantage d'un climat scolaire positif que les autres élèves. Soulignons que le climat scolaire d'une école n'est pas indépendant des caractéristiques des élèves qui la fréquentent ni de celles du personnel qui y travaillent. Il est également perméable à l'environnement physique et organisationnel dans lequel les élèves et le personnel évoluent (Brault et autres 2014 ; Janosz et autres 1998).

Comme la qualité du climat scolaire de l'école fréquentée au secondaire favorise la réussite et l'obtention d'un diplôme à ce niveau en raison de son action sur les valeurs éducatives, l'engagement et la motivation des élèves, on peut penser qu'elle a aussi une incidence sur le fait de poursuivre ou non des études supérieures. Il est également possible que les écoles secondaires dont le climat scolaire est positif offrent aux élèves un environnement plus favorable à la préparation aux études supérieures, parce que les attentes du personnel enseignant envers les élèves sont plus élevées (Brault et autres 2014), que les pratiques pédagogiques sont davantage axées sur la réussite ou que la transmission d'information sur la transition vers l'enseignement supérieur est meilleure (Knight et Duncheon 2019). Aux États-Unis, Knight et Duncheon (2019) ont observé que non seulement un climat scolaire positif, mesuré à l'échelle de l'école par un climat de



LIGHTFIELD STUDIOS / Adobe Stock

sécurité et à l'échelle individuelle par la participation à des activités extrascolaires, était associé à la poursuite d'études supérieures, mais également qu'il renforçait le lien positif entre les interventions visant à préparer les élèves à la poursuite d'études supérieures et leur inscription à ce niveau d'études. Minor et Benner (2018) ont constaté, lors d'une étude sur le climat scolaire et l'accès aux études supérieures d'élèves américains noirs, que le fait d'aimer l'école, de se sentir en sécurité et de percevoir des attentes élevées au secondaire était positivement associé à la probabilité qu'un élève s'inscrive à l'université.

Ces études, bien qu'intéressantes, ont été réalisées dans le contexte scolaire américain. Or, le système scolaire québécois s'en distingue de différentes façons. Par exemple, au Québec, l'entrée aux études supérieures passe par les études collégiales, alors qu'aux États-Unis, les programmes des collèges communautaires, d'une durée de deux ans, constituent une voie de formation parallèle aux études universitaires de quatre ans². De plus, la proportion d'élèves du secondaire inscrits et inscrites dans une école privée est plus grande au Québec qu'aux États-Unis (Gouvernement du Québec 2025 ; National Center for Education Statistics 2023), ce qui peut avoir des répercussions sur la composition scolaire des écoles. Dans ce contexte, il semble pertinent d'analyser le lien entre le climat scolaire au secondaire et l'accès aux études collégiales au Québec.

Objectif

Bien qu'il existe de multiples parcours de formation, les études collégiales sont l'une des principales voies pour entrer sur le marché du travail ou poursuivre des études universitaires. Dans ce contexte, il est essentiel de comprendre comment le système scolaire peut favoriser ou non cette transition.

Cette publication vise à vérifier si le climat scolaire de l'école secondaire fréquentée est associé à la probabilité d'accéder aux études collégiales lorsque l'on tient compte des antécédents socioéconomiques et scolaires des jeunes ainsi que de leur filière d'études au secondaire. On souhaite aussi vérifier si la prise en compte du climat scolaire dans les analyses affecte ou non l'association entre les facteurs antérieurs et l'accès aux études collégiales.

2. Les étudiants et étudiantes qui obtiennent leur diplôme du collège communautaire (grade d'associé ou *associate degree*) peuvent ensuite transférer dans un établissement offrant des programmes universitaires de 1^{er} cycle afin de terminer les deux dernières années de leur formation de quatre ans et obtenir un diplôme de baccalauréat (Education USA [n.s.]).

Aspects méthodologiques

Population visée par l'étude

Les résultats présentés dans ce fascicule s'appuient sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1^{re} édition* (ELDEQ 1; voir l'encadré *L'ELDEQ 1 en bref*). La population visée est constituée des jeunes nés au Québec en 1997-1998 et ayant fréquenté le système scolaire québécois avant 17 ans. Par conséquent, les jeunes nés en 1997-1998 et arrivés au Québec après leur naissance sont exclus de l'étude, ce qui représente environ 14 % des jeunes de cette cohorte d'âges³.

Comme les analyses principales portent sur le lien entre le climat scolaire au secondaire et l'accès à l'enseignement collégial, seuls les jeunes ayant fréquenté le système scolaire québécois avant l'âge de 17 ans sont inclus dans les analyses. Les jeunes de l'ELDEQ 1 ayant décédé avant 17 ans, de familles ayant quitté définitivement le Québec durant l'étude et ceux vivant hors du Québec, mais continuant de participer à l'étude, ont été exclus^{4,5}.

Appariement entre les données d'enquête et les données administratives du ministère de l'Enseignement supérieur

Un appariement entre les données de l'ELDEQ 1 et les bases de données administratives du ministère de l'Enseignement supérieur (MES) a été réalisé à des fins d'analyses statistiques. La période couverte par les données administratives du collégial

est de l'automne 2011 à l'hiver 2023. Environ 97 % des données d'enquête ont été appariées aux données administratives. Celles pour lesquelles l'appariement n'a pas réussi ont été exclues des analyses⁶.

L'ELDEQ 1 en bref

L'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1^{re} édition* (ELDEQ 1), aussi connue sous le nom de *Je suis, Je serai*, est réalisée par l'Institut de la statistique du Québec auprès d'une cohorte d'enfants nés au Québec en 1997-1998 avec la collaboration de différents partenaires (voir à la fin du fascicule). L'objectif principal de cette étude est d'identifier les facteurs de la petite enfance qui contribuent à l'adaptation sociale et à la réussite scolaire des jeunes, ainsi que ceux favorisant leur bien-être global lors de leur entrée dans l'âge adulte. Compte tenu de son caractère multidisciplinaire, l'ELDEQ 1 peut répondre à une multitude d'autres objectifs de recherche portant sur le développement des enfants et des jeunes.

La population visée est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait alors dans certaines régions sociosanitaires ou sur des réserves. L'échantillon admissible au suivi longitudinal comptait 2 120 enfants. Ces enfants ont fait l'objet d'un suivi annuel de l'âge de 5 mois à 8 ans, puis d'un suivi bisannuel jusqu'à 25 ans, sauf durant la période de transition entre le primaire et le secondaire, où les jeunes ont fait l'objet d'un suivi à 12 et à 13 ans.

Soulignons que des collectes « spéciales » s'ajoutent à ces collectes régulières, comme celles réalisées lorsque les jeunes avaient environ 20 et 22 ans, et qui portent respectivement sur la santé mentale et sur l'expérience des jeunes durant la pandémie de COVID-19.

Des renseignements additionnels, notamment sur la méthodologie de l'enquête, les outils de collecte et la source des données, sont disponibles sur le site Web de l'ELDEQ 1 au www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca.

3. Institut de la statistique du Québec, exploitation du Fichier d'inscription des personnes assurées (FIPA) de la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ).

4. Soit environ 2 % de jeunes parmi l'échantillon admissible au suivi longitudinal.

5. Après l'analyse des données, on a constaté que moins de 1 % des jeunes de notre échantillon ont choisi de poursuivre des études universitaires au Québec sans avoir préalablement fréquenté un établissement d'enseignement collégial. Pour assurer la cohérence de l'étude et éviter une source d'hétérogénéité dans la catégorisation des personnes inscrites et non inscrites au collégial, ces quelques cas ont été exclus de l'analyse.

6. Les données d'enquête pour lesquelles l'appariement n'a pas été possible recoupent en grande partie les données des jeunes exclues des analyses, soient celles des jeunes ayant décédé ou déménagé hors Québec. Parmi les répondants et répondantes de l'ELDEQ 1 dont les données n'ont pas été appariées à celles du MES (3,1 %), moins de 0,6 % concernent des cas pour lesquels aucune donnée administrative concordante n'a été trouvée. Cette faible proportion a donc été exclue des analyses car trop d'informations étaient manquantes pour déterminer leur statut d'admissibilité.

Les variables examinées

Les variables examinées dans cette publication proviennent des fichiers administratifs du ministère de l'Éducation (MEQ) et du MES, ainsi que des données de l'ELDEQ 1 collectées par le biais du Questionnaire en ligne au jeune (QELJ), du Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweur (QIRI), du Questionnaire autoadministré de la mère (QAAM) et du Questionnaire autoadministré de l'enseignant (QAAns). La description détaillée des variables se trouve dans la section *Informations complémentaires*.

La variable d'intérêt

L'accès aux études collégiales avant l'âge de 25 ans

Dans le cadre de la présente publication, la notion d'accès au collégial fait référence à l'inscription, pour une première fois, dans un établissement d'enseignement post-secondaire de niveau collégial au Québec⁷, au cours de la période d'observation de l'automne 2011⁸ à l'hiver 2023⁹, indépendamment de la durée du programme d'études et de la sanction visée¹⁰, du type de fréquentation (temps plein ou temps partiel), des interruptions d'études ou de l'admissibilité (voir l'encadré ci-contre). Selon les données administratives du MES appariées aux données de l'ELDEQ 1, environ 71 % des jeunes nés et scolarisés au Québec avant 17 ans ont accédé au cégep avant l'âge de 25 ans, cette proportion étant plus élevée chez les femmes (80 %) que chez les hommes (62 %) (voir tableau 3 dans la section *Tableaux supplémentaires*).

Les facteurs examinés

Le climat scolaire au secondaire

Le climat scolaire se compose des perceptions agrégées d'individus appartenant à différents groupes d'un même milieu scolaire (élèves, personnel enseignant, direction, parents). Il peut être analysé à différents niveaux (individuel ou organisationnel) en tenant compte des perceptions d'un ou de plusieurs groupes (Berkowitz et autres 2016 ; Brault et autres 2014 ; Wang et Degol 2016). Compte tenu des mesures disponibles dans l'ELDEQ 1, les analyses de la présente publication portent principalement sur des mesures individuelles du climat scolaire, soit les perceptions et les

expériences vécues par les jeunes du secondaire relativement au climat relationnel, au climat d'appartenance et au climat de sécurité¹¹.

La perception du **climat relationnel** est mesurée par des échelles portant sur la relation (positive ou négative) entre le jeune et ses enseignantes et ses enseignants telle que rapportée par le jeune à l'âge de 15 et de 17 ans. Pour mesurer la perception individuelle du **climat d'appartenance**, une sous-dimension du sentiment d'appartenance à l'école a été retenue, soit le degré d'attachement à l'école (St-Amand et autres 2017) à 15 et à 17 ans. La perception

Qui est admissible aux études collégiales ?

Un diplôme d'études secondaires (DES) ou professionnelles (DEP)¹ est généralement exigé pour être admis dans un programme menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) technique ou préuniversitaire. Cela dit, les personnes détenant une formation jugée équivalente ou celles détenant une formation et une expérience jugées suffisantes et ayant interrompu leurs études pendant au moins 2 ans sont également admissibles. De plus, une personne peut être admise sous condition s'il lui manque, au plus, 6 unités pour obtenir son DES ou 3 matières obligatoires pour obtenir son DEP, et qu'elle s'engage à les obtenir lors de sa première session au collégial (Service régional d'admission au collégial de Québec 2021).

Les conditions sont légèrement différentes pour l'admission à un programme menant à une attestation d'études collégiales (AEC), soit un programme de formation continue. Les personnes qui souhaitent s'inscrire à un tel programme doivent avoir une formation jugée suffisante par l'établissement et répondre à l'une des conditions suivantes : 1) avoir interrompu ses études à temps plein ou avoir poursuivi des études supérieures à temps plein pendant deux sessions ou un an ; 2) bénéficier d'une entente entre l'établissement et un employeur ou d'un programme gouvernemental ; 3) avoir interrompu ses études à temps plein pendant une session et avoir poursuivi des études supérieures pendant une session ; 4) détenir un DEP (Service régional d'admission au collégial de Montréal 2022).

1. Les personnes qui ont un DEP et qui souhaitent poursuivre des études collégiales doivent également avoir terminé certains cours de niveau secondaire 4 et 5.

7. Comme un collège public (cégep), un collège privé (subventionné ou non) ou un établissement gouvernemental comme l'Institut du tourisme du Québec.
8. La proportion de jeunes inscrits avant 2015, soit l'année attendue d'inscription au cégep, représente 1,8 %* de l'ensemble des jeunes. Parmi ceux-ci, la quasi-totalité (93 %) s'est inscrite en 2014. Les autres cas sont des exceptions.
9. La fin du suivi correspond à l'année scolaire de la dernière lecture des données, même si aucune inscription n'a été enregistrée pour un ou une jeune pendant cette période. Les derniers entrants au collégial pris en compte dans les analyses se sont inscrits à l'automne 2022.
10. Les jeunes qui s'inscrivent pour la première fois dans un programme d'attestation d'études collégiales sont inclus.
11. Des données ont été collectées sur le climat éducatif auprès de deux enseignantes ou enseignants des jeunes de l'ELDEQ 1 au volet E14, soit lorsque les jeunes étaient âgés d'environ 13 ans. Toutefois, ces données n'ont pas été utilisées dans les analyses en raison d'une proportion élevée de non-réponse partielle.

du **climat de sécurité** est mesurée par deux échelles évaluant la violence perçue de gravité mineure ou de gravité majeure dans l'école. L'ensemble de ces variables proviennent du QELJ.

Bien que les données de l'ELDEQ 1 ne permettent pas d'analyser l'ensemble des dimensions du climat scolaire, les mesures retenues (les relations entre les élèves et le personnel enseignant, le sentiment de sécurité et l'attachement à l'école) sont parmi les composantes les plus communément utilisées dans les analyses sur le sujet (Berkowitz et autres 2016).

La filière d'études au secondaire

Le type d'école fréquentée au secondaire (publique ou privée), de même que le type de programme dans lequel un élève est inscrit (régulier, enrichi, PEI) est lié aux caractéristiques des jeunes (socioéconomiques et scolaires) et à leur parcours scolaire ultérieur (Kamanzi 2022 ; Kamanzi et autres 2020 ; Laplante et autres 2018 ; Tompsett et Knoester 2023). Le recours à la filière d'études (Laplante et autres 2018) fréquentée en 2013-2014¹², soit lorsque les jeunes avaient environ 16 ans¹³, permet de tenir compte du type d'école et du type de programme simultanément. Construite à partir des données administratives du MEQ, cette variable distingue les élèves des programmes réguliers des écoles publiques de ceux des écoles privées ou des programmes enrichis ou PEI des écoles publiques.



iStock

Les facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire

Les facteurs suivants ont été retenus pour tenir compte de la situation socioéconomique et scolaire des jeunes avant l'entrée à l'école secondaire :

- **le niveau d'adversité socioéconomique durant la petite enfance.** Pour ce faire, un score a été produit en combinant l'âge de la mère à la naissance du ou de la jeune (moins de 22 ans), le plus haut niveau de scolarité des parents ou du parent seul (diplôme d'études secondaires ou moins) et l'insuffisance de revenu du ménage, ces deux derniers facteurs étant mesurés lorsque l'enfant avait 5 mois ;
- **la réussite scolaire à la fin du primaire,** qui est mesurée selon la moyenne en langue (français ou anglais selon la principale langue d'enseignement) et en mathématique déclarée par les jeunes alors qu'ils avaient 12 ans. On distingue les jeunes qui avaient mentionné avoir 65 % ou moins dans l'une ou l'autre de ces deux matières des autres jeunes ;

- **le niveau d'inattention**¹⁴ selon l'enseignant ou l'enseignant alors que les jeunes avaient 12 ans ;
- **les aspirations scolaires** des jeunes à 12 ans ;
- **la présence de difficultés scolaires, d'adaptation ou d'un handicap,** mesurée à partir des données du MEQ par la présence d'un plan d'intervention au dossier de l'élève¹⁵ durant l'année scolaire 2009-2010, soit lorsque les jeunes étaient âgés d'environ 12 ans¹⁶.

Pour le parcours scolaire, on a privilégié les facteurs mesurés à environ 12 ans, afin de capter le niveau de développement des jeunes avant l'entrée à l'école secondaire, ou pour une faible proportion, au tout début du secondaire.

Compte tenu des écarts existant entre les hommes et les femmes dans l'accès aux études collégiales, le sexe de l'enfant à la naissance a été pris en compte dans les analyses.

12. L'année scolaire 2013-2014 a été utilisée pour identifier la filière scolaire dans la quasi-totalité de cas (99 %). Les données des années 2012-2013, 2014-2015 et 2015-2016, alors que les jeunes avaient respectivement 15, 17 et 18 ans ont été utilisées pour les autres situations.

13. Mesurer la filière d'études au cours de l'année scolaire 2013-2014 permet d'avoir une certaine adéquation entre cette mesure et le climat scolaire, dont les variables sont mesurées pour 2013 (alors que les jeunes avaient 15 ans) et pour 2015 (alors que les jeunes avaient 17 ans).

14. D'autres comportements externalisés ont été examinés comme l'opposition, l'agressivité physique globale et l'hyperactivité. Un score composite a également été testé en lien avec la variable d'analyse. Toutefois, lorsque l'on tient compte des autres facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire, seul le niveau d'inattention perçue par l'enseignant ou l'enseignante reste lié à l'accès aux études collégiales.

15. Le plan d'intervention cible les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou qui sont à risque d'en présenter (Ministère de l'Éducation 2004).

16. En 2009-2010, 89 % des jeunes de la population visée étaient en 6^e année, 9 % étaient en retard et 2,0 %* étaient en avance (donc déjà au secondaire).

Les stratégies d'analyse

Traitement des données

Les données présentées dans ce fascicule sont pondérées et certaines ont été imputées lorsque cela était nécessaire afin de combler la non-réponse entre les cycles de données utilisées. Elles ont fait l'objet d'ajustements statistiques afin de permettre la généralisation des résultats à la population visée, soit les jeunes nés en 1997-1998 et qui ont fréquenté le système scolaire au Québec avant 17 ans. Le plan de sondage complexe de l'enquête a été pris en compte dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques.

À moins d'avis contraire, les différences signalées dans le texte sont statistiquement significatives au seuil de 0,05. Dans le cas où le seuil est légèrement plus élevé que le seuil théorique et compris entre 0,05 et 0,10, on parlera de tendance ou d'association marginale.

Analyses bivariées

Nous avons effectué des analyses bivariées en utilisant le khi-deux de Satterthwaite au seuil de $p < 0,10$ afin de sélectionner les facteurs à conserver dans les analyses sur la probabilité d'accéder aux études collégiales.

Les facteurs liés au climat scolaire sont présentés dans le tableau 1. Les résultats descriptifs pour l'ensemble des facteurs considérés sont présentés dans la section *Tableaux supplémentaires* (tableaux 3 et 4).

Analyses de régression logistique

Les variables ont été introduites dans les modèles de régression logistique multivariée par blocs. Le modèle de base inclut le sexe des jeunes et les facteurs relatifs à la situation socioéconomique et au parcours scolaire antérieur. La filière d'études au secondaire est ensuite ajoutée au second modèle. Enfin, dans le troisième modèle, les facteurs liés au climat scolaire sont pris en compte. Seuls ceux significativement associés à l'accès aux études collégiales sont présentés dans le tableau de résultats.

Des tests d'interaction ont été réalisés entre les variables de climat scolaire significativement associées à l'accès aux études collégiales et le sexe, l'adversité socioéconomique et les moyennes autodéclarées en langues et en mathématiques à 12 ans.

Tableau 1
Variables liées au climat scolaire au secondaire prises en compte dans les analyses sur l'accès à l'enseignement collégial, jeunes nés¹ et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 2013-2015

Variable	Âge des jeunes au moment de la collecte	Dimension du climat scolaire	Association à l'accès au collégial dans les analyses bivariées (valeur $p < 0,10$)
Score plus élevé de relation négative entre le jeune et ses enseignant(e)s tel que rapporté par le jeune à 15 ou à 17 ans (quintile 5)	15 et 17 ans	Relationnel	Oui
Score plus élevé de relation positive entre le jeune et ses enseignant(e)s tel que rapporté par le jeune à 15 ou à 17 ans (quintile 5)	15 et 17 ans	Relationnel	Non
Degré d'attachement plus faible à l'école à 15 ou à 17 ans (quintile 1)	15 et 17 ans	Appartenance	Oui
Fréquence plus élevée de violence perçue de gravité mineure dans l'environnement scolaire à 15 ou à 17 ans (quintile 5)	15 et 17 ans	Sécurité	Oui
Fréquence plus élevée de violence perçue de gravité majeure dans l'environnement scolaire à 15 ou à 17 ans (quintile 5)	15 et 17 ans	Sécurité	Oui

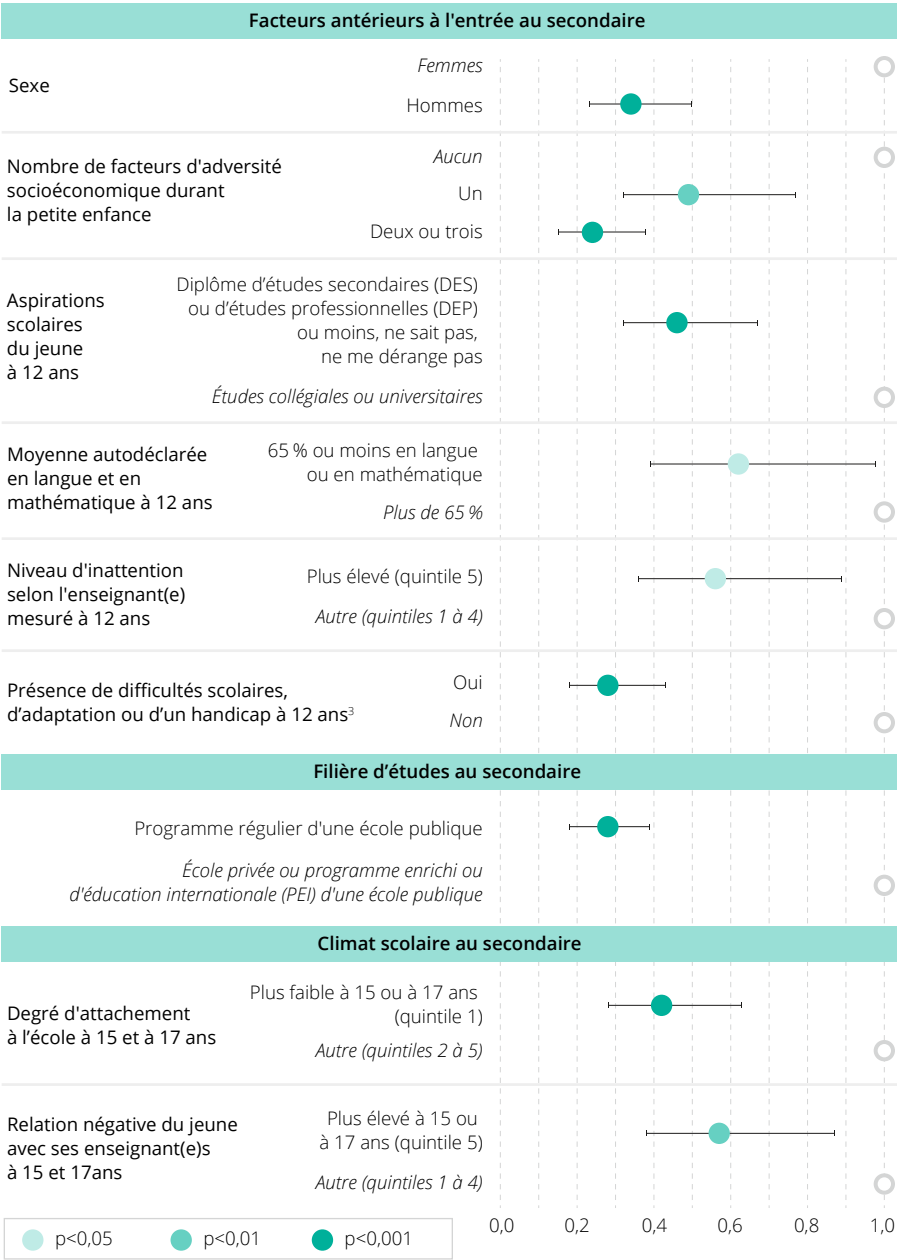
1. En 1997-1998.
Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1^{re} édition, 1998-2021.

Résultats

Les résultats des modèles d'analyse de régression logistique par bloc portant sur la probabilité d'accéder aux études collégiales avant 25 ans (rapports de cote et intervalles de confiance) sont présentés dans la section *Tableaux supplémentaires* (tableau 2). Comme on note peu de variation entre les résultats des différents blocs à la suite de l'introduction de nouveaux facteurs, on se concentrera sur la présentation du modèle final (figure 1) qui inclut les facteurs antérieurs au secondaire (bloc 1), le type de filière d'études secondaires (bloc 2) et certains aspects du climat scolaire au secondaire (bloc 3). Les résultats du premier bloc montrent que les hommes (RC=0,34) sont moins susceptibles d'accéder aux études collégiales avant 25 ans que les femmes (figure 1). Il en va de même pour les jeunes présentant au moins un facteur d'adversité socioéconomique quelques mois après leur naissance (un facteur : RC=0,49 ; deux ou trois facteurs : RC=0,24). On note également que la probabilité d'accéder aux études collégiales est moindre pour les jeunes qui, à 12 ans, n'aspiraient pas à faire des études collégiales ou universitaires (RC=0,46), avaient un niveau d'inattention plus élevé que les autres selon leur enseignant ou leur enseignante (RC=0,56) ou avaient des difficultés scolaires, d'adaptation ou un handicap (RC=0,28). Le fait d'avoir déclaré une moyenne de 65 % ou moins en langue (français ou anglais) ou en mathématique diminue également les probabilités d'avoir poursuivi des études collégiales avant 25 ans (RC=0,62).

Le deuxième bloc inclut le type de filière d'études au secondaire. Ainsi, les jeunes ayant fréquenté un programme régulier d'une école publique au secondaire étaient moins susceptibles d'accéder aux études collégiales à 25 ans (RC=0,21) que les jeunes qui avaient fréquenté une école privée ou un programme enrichi ou PEI d'une école publique, et ce, indépendamment des autres facteurs (figure 1). Soulignons que dans l'analyse par bloc (voir tableau 2), l'introduction de ce facteur affecte peu les résultats du premier bloc, l'ensemble des caractéristiques mentionnées précédemment demeurant liées à la probabilité de poursuivre des études collégiales.

Figure 1
Associations entre l'accès aux études collégiales avant 25 ans et certaines caractéristiques du climat scolaire au secondaire en tenant compte du type de filière au secondaire et de certains facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire, (modèle de régression logistique¹), jeunes nés² et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 1998-2023



1. Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence prend la valeur 1. Un rapport de cotes significatif inférieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les jeunes présentant la caractéristique donnée étaient moins susceptibles d'accéder aux études collégiales avant 25 ans que ceux de la catégorie de référence, tandis qu'un rapport de cotes supérieur à 1 signifie qu'ils l'étaient plus. Ces affirmations sont vraies dans la mesure où l'intervalle de confiance à 95 % n'inclut pas la valeur de 1.

2. Au Québec en 1997-1998.

3. Mesurée par la présence d'un plan d'intervention au dossier de l'élève en 2009-2010.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1^{re} édition, 1998-2023.



MmeEmil / iStock

Dans le troisième bloc, on retrouve les caractéristiques liées au climat scolaire au secondaire. Les résultats de la figure 1 montrent que la perception du climat d'appartenance de même que celle du climat relationnel sont associées à la poursuite d'études collégiales, et ce, même lorsque l'on tient compte des facteurs antérieurs et de la filière d'études au secondaire. En effet, les jeunes qui, à 15 ou 17 ans, avaient un plus faible degré d'attachement à leur école que les autres ($RC=0,42$) ou percevaient leurs relations avec leurs enseignants de façon plus négative ($RC=0,57$) étaient moins susceptibles que les autres d'avoir poursuivi des études collégiales avant l'âge de 25 ans. Précisons que les résultats des tests d'interaction entre ces deux variables de climat scolaire et le sexe, l'adversité socioéconomique et la réussite scolaire antérieure se sont avérés non significatifs (données non présentées).

Enfin, les résultats pour les facteurs liés au climat de sécurité ne sont pas présentés, puisque l'analyse n'a pas permis de détecter d'association significative entre l'accès aux études collégiales et une fréquence plus élevée de violence mineure ou majeure perçue dans l'école à 15 ou à 17 ans.

Discussion

Au Québec, les études collégiales permettent de se qualifier pour le marché du travail ou d'obtenir les prérequis pour s'inscrire dans un programme universitaire. Bien que l'accès à ce niveau d'études se soit démocratisé au cours des dernières décennies, des inégalités d'accès demeurent, en lien notamment avec les caractéristiques socioéconomiques et le parcours scolaire antérieur. L'objectif de cette publication était d'examiner la contribution du climat scolaire de l'école fréquentée au secondaire à la probabilité d'accéder ou non aux études collégiales. Nous souhaitons également vérifier si cet aspect de l'expérience scolaire au secondaire module l'incidence des facteurs socioéconomiques et scolaires antérieurs sur la poursuite d'études collégiales. Avant de conclure, revenons brièvement sur les principaux résultats présentés précédemment.

Les dimensions du climat scolaire

Rappelons que trois dimensions du climat scolaire ont été examinées lors de l'analyse, soit le degré d'attachement à l'école, la relation négative entre les jeunes et leurs enseignants et enseignantes et la fréquence de la violence perçue de gravité mineure et majeure à l'école. Les résultats révèlent tout d'abord qu'un faible attachement à l'école secondaire à 15 ou à 17 ans réduit la probabilité d'accéder aux études collégiales. L'attachement, qui est une dimension du sentiment d'appartenance à l'école, reflète une émotion positive envers l'établissement scolaire (St-Amand et autres 2017). En ce sens, il se rapproche de l'engagement émotionnel envers l'école (Fredricks et autres 2004). Un faible niveau d'appartenance ou d'engagement émotionnel est notamment associé à l'abandon scolaire (Fredricks et autres 2004 ; Korpershoek et autres 2020). Certaines études indiquent que l'attachement ou l'engagement émotionnel est lié à l'auto-efficacité scolaire, à la motivation et à l'engagement cognitif et comportemental, des facteurs de réussite scolaire (Chase et autres 2014 ; Xia et autres 2016). Ainsi, les

jeunes ayant un faible attachement à l'école seraient moins susceptibles que les autres de s'investir dans leurs études, ce qui nuirait à leurs chances de diplômé du secondaire et de poursuivre des études collégiales. De plus, les jeunes moins motivés ou se sentant moins bons à l'école pourraient ressentir un plus faible attachement à leur école. D'ailleurs, certaines études ont montré qu'il existe un lien réciproque entre l'engagement émotionnel et les résultats scolaires (Chase et autres 2014)¹⁷.

Le climat relationnel, mesuré par la relation élève-enseignant ou enseignante, est une autre dimension du climat scolaire ayant un lien avec l'accès aux études collégiales. Les élèves qui, à 15 ou 17 ans, percevaient leurs relations avec leurs enseignants ou enseignantes du secondaire de manière plus négative que les autres étaient moins susceptibles d'avoir poursuivi des études collégiales avant 25 ans. La qualité des relations entre les élèves et les enseignants ou enseignantes est cruciale pour la réussite scolaire (Berkowitz et autres 2016 ; Poulin et autres 2015 ; Roorda et autres 2011 ; Wang et Degol 2016). Selon la recherche, ces relations tendent à se détériorer avec le temps, les conflits étant plus fréquents au secondaire. Cela s'explique notamment par le type de répondante ou de répondant

interrogé (le personnel enseignant a davantage été interrogé au primaire ; les élèves, davantage au secondaire), par les contacts, qui sont plus brefs au secondaire et qui limitent le développement de liens, ainsi que par la quête d'autonomie à l'adolescence (McGrath et Van Bergen 2015). Les relations négatives, notamment les relations conflictuelles, peuvent entraîner des attitudes négatives envers l'école, des problèmes d'adaptation, de l'absentéisme, et de l'engagement et une réussite scolaire moindres (McGrath et Van Bergen 2015 ; Roorda et autres 2011), ce qui peut affecter la persévérance et la suite du parcours scolaire.

Si les expériences et les perceptions que les jeunes ont du climat scolaire de leur école secondaire peuvent affecter leur motivation, leur engagement et leur réussite, on peut aussi penser qu'elles se répercutent plus globalement sur leur rapport aux études. Le fait d'être plus faiblement attaché à l'école ou d'avoir des relations plus négatives avec les enseignants et enseignantes que les autres jeunes reflètent une expérience scolaire potentiellement difficile ou, à tout le moins, peu engageante, que l'on ne souhaitera pas nécessairement prolonger dans l'enseignement supérieur.

Le climat scolaire au secondaire modère-t-il l'association détectée entre les facteurs antérieurs et l'accès au collégial ?

Un des objectifs, avec la présente publication, était de vérifier si le climat scolaire au secondaire, mesuré par des expériences et des perceptions individuelles des élèves, modérait les associations entre l'accès aux études collégiales et les caractéristiques socioéconomiques ou les facteurs liés au parcours scolaire antérieur. Autrement dit, nous souhaitions vérifier si les associations entre les facteurs antérieurs à l'entrée à l'école secondaire et la poursuite d'études collégiales avant l'âge de 25 ans variaient selon les variables de climat scolaire. Contrairement à d'autres études (Berkowitz et autres 2016), nos analyses n'ont pas montré de tels résultats. Non seulement la prise en compte des variables de climat scolaire dans le modèle n'affecte pas les résultats obtenus pour les facteurs antérieurs, mais les résultats des tests d'interactions entre le climat scolaire et le sexe, l'adversité socioéconomique et la réussite scolaire antérieure se sont avérés non significatifs (données non présentées). Force est de constater que les facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire de même que la filière d'études fréquentée pèsent lourdement sur la poursuite des études au collégial.



vm / iStock

17. Les auteurs examinent l'engagement selon trois dimensions (comportemental, émotionnel et cognitif). Notons que selon eux, l'engagement comportemental présente les résultats les plus probants concernant le lien avec le rendement scolaire.

Les facteurs socioéconomiques, le parcours scolaire antérieur et la filière d'études au secondaire

Comme on l'observe dans plusieurs études (Cavaglia et autres 2020 ; Goldin et autres 2006 ; Lacroix et autres 2023), nos résultats montrent que les hommes sont moins susceptibles que les femmes de poursuivre des études collégiales. Cela s'explique en partie par les taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, qui sont plus élevés chez les filles que chez les garçons (Doray et autres 2024b ; Institut de la statistique du Québec 2024a). Les garçons sont, entre autres, plus susceptibles que les filles d'avoir un rendement scolaire plus faible au secondaire (Cavaglia et autres 2020 ; Fortin et autres 2013 ; Frenette et Zeman 2007), des interactions négatives avec l'école et des problèmes de comportements (Fortin et autres 2013). Outre les différences de réussite au secondaire, le fait que les jeunes hommes sans diplôme de l'enseignement supérieur soient moins pénalisés sur le marché du travail que les jeunes femmes (Supeno et autres 2021) pourrait expliquer leur plus faible probabilité d'accéder aux études collégiales. En effet, en 2023, un homme dont le plus haut niveau de scolarité était le DES gagnait plus en moyenne par semaine qu'une femme ayant poursuivi des études postsecondaires (Institut de la statistique du Québec 2024b). Cette situation n'est peut-être pas étrangère au fait que plusieurs métiers traditionnellement masculins requérant peu ou pas d'études continuent à offrir des salaires intéressants, contrairement aux métiers traditionnellement féminins (Cloutier-Villeneuve 2018 ; Conseil du statut de la femme 2020).

Les résultats montrent également que les jeunes exposés durant leur petite enfance à un ou plusieurs facteurs d'adversité socioéconomique comme une mère adolescente ou jeune adulte au moment de la naissance, des parents faiblement scolarisés ou un ménage en situation d'insuffisance de revenu, ont de plus faibles probabilités de poursuivre des études collégiales avant 25 ans. Au-delà des écarts de réussite chez les jeunes selon leur milieu socioéconomique d'origine, qui apparaissent dès la

petite enfance et se cumulent tout au long de la scolarité, il existe des différences d'orientation scolaire. Ainsi, les jeunes dont les parents sont peu scolarisés ne sont pas nécessairement exposés au sein de leur famille aux dispositions favorisant la poursuite d'études supérieures ni à l'information nécessaire pour élaborer un projet d'études (Bourdieu et Passeron 1964 ; Duru-Bellat 2009). Ils auraient donc besoin de plus de soutien pour développer leur projet scolaire et professionnel (OCDE 2024). Comparativement aux jeunes de milieux plus favorisés, ces jeunes auraient moins de ressources financières et auraient plus souvent une vision erronée des coûts et des bénéfices associés aux études postsecondaires (Mueller 2008). Ces jeunes pourraient faire des choix moins ambitieux, en particulier s'ils et elles réussissent moyennement bien à l'école, car le risque à assumer en cas d'échec serait plus grand que pour les jeunes de milieux plus favorisés (Boudon 1973 ; Duru-Bellat 2002). Un accompagnement dans leur processus d'orientation scolaire et professionnelle leur serait donc particulièrement bénéfique (Agasisti et autres 2024 ; OCDE 2024).

Les analyses ont révélé que le fait de ne pas aspirer à faire des études postsecondaires à 12 ans réduisait la probabilité d'accéder aux études collégiales avant l'âge de 25 ans. On sait que la poursuite d'études supérieures est liée aux aspirations scolaires des jeunes (Beal et Crockett 2010 ; Brumley et autres 2019) et de leurs parents (Goodman et Gregg 2010). Si le milieu familial (Bonin et autres 2015 ; Goodman et Gregg 2010) et la réussite scolaire antérieure influencent les aspirations scolaires des jeunes, ils ne les déterminent pas entièrement (Gorard et autres 2012). À l'instar de celle de Homel et Ryan (2014) menées en Australie, nos analyses montrent que le lien entre le milieu socioéconomique ou le rendement scolaire à 12 ans et la poursuite d'études collégiales persiste, et ce, même en tenant compte des aspirations scolaires des jeunes. Ces aspirations reflèteraient donc

non seulement les attentes familiales et les résultats scolaires antérieurs, mais aussi la vision que les jeunes ont de leur avenir. Si les aspirations scolaires des jeunes peuvent changer (Gorard et autres 2012 ; Johnson et Reynolds 2013), la recherche ne permet pas de conclure qu'une intervention en ce sens serait bénéfique pour ceux ayant de plus faibles probabilités de réussir et de poursuivre des études postsecondaires¹⁸ (Gorard et autres 2012).



Daniel / Adobe Stock

18. Gorard et autres (2012) estiment que la recherche ne permet pas de conclure qu'il existe un lien de causalité entre les aspirations et la scolarité des jeunes (que ce soit la réussite ou la poursuite d'études).

Les facteurs du parcours scolaire antérieur mesurés à environ 12 ans, comme une moyenne autodéclarée de 65 % ou moins en langue ou en mathématique, un niveau plus élevé d'inattention rapporté par l'enseignant ou l'enseignante, de même que la présence de difficultés scolaires, d'adaptation ou d'un handicap (mesurés par le plan d'intervention) sont associés à une plus faible probabilité de poursuivre des études collégiales. L'incidence des résultats scolaires antérieurs sur le décrochage scolaire (Dupéré et autres 2019 ; Fortin et autres 2013) et la suite de la scolarité est bien connu (Fraysier et autres 2020 ; Frenette et Zeman 2007 ; Kamanzi et autres 2020 ;

Lefebvre et Merrigan 2008 ; Tompsett et Knoester 2023). On sait également que les comportements extériorisés durant l'enfance, y compris les problèmes d'attention, sont associés à de plus faibles capacités cognitives (Flouri et autres 2019), à un rendement scolaire plus faible (Masten et autres 2005 ; Polderman et autres 2010) et à un risque accru de décrochage scolaire (Janosz et autres 2013), qui peuvent à leur tour diminuer la probabilité de poursuivre des études. Nos résultats concordent aussi avec ceux d'autres études (Arim et Frenette 2019 ; Leanage et Arim 2024), qui montrent que les jeunes ayant des limitations ou des besoins particuliers sont moins

susceptibles que les autres d'obtenir un diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études supérieures. En effet, on peut penser que les jeunes ayant des problèmes d'apprentissage ou de comportements à l'entrée au secondaire sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés supplémentaires lors de cette transition, et de voir se réduire leurs chances de décrocher un diplôme et de s'inscrire au cégep.

Fréquenter une filière autre que le programme régulier de l'école publique est associé à une probabilité plus élevée d'accéder aux études collégiales, comme le montrent des études antérieures (Kamanzi 2022 ; Kamanzi et autres 2020 ; Laplante et autres 2018). Les programmes réguliers des écoles secondaires publiques doivent accueillir tous les élèves, contrairement aux programmes enrichis de ces écoles ou aux écoles privées, qui sélectionnent souvent les élèves selon leur rendement scolaire (Marcotte-Fournier et autres 2016). Or, la composition scolaire et sociale d'une école, c'est-à-dire, les caractéristiques scolaires et socioéconomiques des élèves, affecte la réussite scolaire (Bressoux 2009 ; Dumay et Dupriez 2008 ; Marcotte-Fournier et autres 2016 ; OCDE 2024 ; Perry 2012 ; Van Ewijk et Sleegers 2010) par le biais, notamment, du climat scolaire (Brault et autres 2014 ; Janosz et autres 1998) et des attentes du personnel enseignant (Brault et autres 2014 ; Bressoux 2009). Si la majorité des élèves réussissent et ont des aspirations scolaires élevées, les attentes du personnel enseignant et le climat éducatif s'ajustent, et créent un milieu valorisant la réussite. Ce milieu pourrait aussi encourager une émulation positive entre pairs (Bressoux 2009 ; Perry 2012). Enfin, les écoles privées disposeraient de plus d'autonomie que les écoles publiques pour gérer leurs ressources et soutenir la réussite de leurs élèves (Perry 2012). Ces mécanismes expliquent comment certaines filières d'études peuvent favoriser l'accès aux études collégiales, quel que soit le rendement scolaire antérieur et le milieu socioéconomique d'origine des élèves.



StockPlanets / iStock

Forces et limites de l'étude

Cette analyse présente plusieurs forces. Basée sur les données de l'ELDEQ 1, elle examine les liens entre l'accès aux études collégiales avant l'âge de 25 ans et des facteurs mesurés à différents moments du parcours de vie des jeunes grâce au devis longitudinal de l'étude. Comme l'ELDEQ 1 est une étude populationnelle, les résultats sont généralisables aux jeunes nés au Québec à la fin des années 1990 et qui ont fréquenté le système scolaire québécois avant 17 ans. L'usage de données administratives du MEQ et du MES ainsi que des données d'enquêtes collectées auprès de différentes personnes répondantes (jeunes, membres du personnel enseignant, parents) constitue une autre force.

Cependant, cette analyse a aussi des limites. Bien qu'elle porte sur le climat scolaire au secondaire, que l'on peut concevoir comme l'agrégation des perceptions de différentes personnes (membres du personnel enseignant, élèves, direction, parents), elle ne tient compte que de la perspective individuelle des élèves en raison des mesures disponibles dans l'ELDEQ 1. Or, dans la littérature, on recommande d'analyser le climat scolaire au niveau individuel et organisationnel en tenant compte des points de vue des différents groupes (Berkowitz et autres 2016 ; Brault et autres 2014 ; Wang et Degol 2016). De plus, cette analyse traite de trois des cinq dimensions du climat scolaire identifiées par Janosz et autres (1998), sauf le climat éducatif et le climat de justice. Les résultats présentés offrent donc un portrait partiel du climat scolaire en lien avec l'accès au collégial.

La majorité des facteurs associés à l'accès aux études supérieures sont aussi corrélés à l'obtention du diplôme d'études secondaires, y compris les mesures du climat scolaire. L'exclusion de l'obtention du diplôme des modèles d'analyse vise à éviter un contrôle excessif des variables. Cependant, cela rend difficile de déterminer quels facteurs affectent directement l'accès

aux études collégiales et lesquels agissent par l'intermédiaire de la diplomation, une limite commune aux analyses sur l'accès à l'enseignement supérieur.

Afin d'assurer une cohérence avec les temps de mesure des facteurs liés au climat scolaire, nous avons examiné la filière d'études alors que la majorité des jeunes étaient en quatrième secondaire. Or, ce choix comporte également une limite, puisqu'il accentue le caractère sélectif des filières, et par le fait même, son association avec l'accès aux études collégiales. En effet, à cette étape du parcours dans l'enseignement secondaire, les élèves initialement admis dans une école privée ou un programme enrichi de l'école régulière qui n'auraient pas réussi à répondre aux exigences de ces filières auront été exclus, et se retrouveront dans le programme régulier de l'école publique. La variable capte donc à la fois l'inscription initiale et la réussite dans les écoles privées ou les programmes enrichis de l'école publique.

Enfin, compte tenu de la population visée, soit les jeunes nés au Québec en 1997-1998, l'ELDEQ 1 n'est pas représentative des jeunes de cette cohorte d'âge ayant déménagé au Québec après leur naissance, soit environ 14 % des jeunes qui avaient 17 ans en 2015¹⁹. Or, les jeunes de l'extérieur du Canada qui ont fait leur entrée à l'école secondaire en 2010-2011, soit au même moment que les jeunes de l'ELDEQ 1, sont proportionnellement moins nombreux que les jeunes du Canada à avoir obtenu un diplôme secondaire en 5 ans²⁰ (Doray et autres 2024b). Compte tenu de l'importance de l'obtention du diplôme pour l'accès aux études collégiales (voir l'encadré *Qui est admissible aux études collégiales ?* à la page 6), il est possible que les résultats obtenus aient été légèrement différents si on avait ajouté ces jeunes à la population visée.

Conclusion

À notre connaissance, aucune étude au Québec n'avait encore examiné le lien entre le climat scolaire au secondaire, tel qu'il est perçu et expérimenté par les élèves, et l'accès aux études collégiales. Favoriser l'attachement à l'établissement scolaire chez les élèves ayant un faible sentiment d'appartenance et améliorer les relations entre les élèves et leurs enseignantes et enseignants, surtout lorsque celles-ci sont difficiles, sont deux pistes pour accroître les chances que les élèves réussissent et fassent des études collégiales. Bien que le sexe, le milieu socioéconomique, le parcours scolaire antérieur et la filière d'étude au secondaire soient des variables essentielles pour comprendre les parcours vers les études collégiales, le climat scolaire joue également un rôle important dans le destin scolaire des jeunes nés au Québec.

Dans cette publication, l'accès aux études collégiales a été examiné sous un angle spécifique : l'influence de certains facteurs liés au climat scolaire sur la probabilité de poursuivre des études collégiales. Pour approfondir notre compréhension de ce phénomène complexe, il serait pertinent de porter attention au rôle joué par d'autres facteurs du parcours de vie des jeunes, tels que le soutien social et familial ou le bien-être physique et mental à l'adolescence.

Enfin, que se passe-t-il une fois que les jeunes sont inscrits au collégial ? Quels sont les facteurs susceptibles de favoriser la réussite et la diplomation des jeunes à ce niveau ? Pour mieux soutenir la réussite et la persévérance scolaires des jeunes au Québec, il semble primordial de poursuivre la recherche en ce sens.

19. Institut de la statistique du Québec, exploitation du Fichier d'inscription des personnes assurées (FIPA) de la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ).

20. Précisons que cette tendance change avec le temps. Dans les cohortes plus récentes, le taux de diplomation des jeunes nés hors du Canada est pratiquement équivalent à celui des jeunes dont les deux parents sont nés au pays, mais reste inférieur à celui des jeunes dont au moins un parent est né à l'étranger (Doray et autres 2024b).

Tableaux supplémentaires

Tableau 2

Associations entre l'accès aux études collégiales avant 25 ans et certaines caractéristiques du climat scolaire au secondaire en tenant compte du type de filière au secondaire et de certains facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire, (modèles de régression logistique¹), jeunes nés² et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 1998-2023

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	RC	IC à 95 %	RC	IC à 95 %	RC	IC à 95 %
Facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire						
Sexe						
Hommes	0,38 ⁺⁺⁺	0,26-0,54	0,36 ⁺⁺⁺	0,25-0,51	0,34 ⁺⁺⁺	0,23-0,50
Femmes	1,00		1,00		1,00	
Nombre de facteurs d'adversité socioéconomique durant la petite enfance						
Aucun	1,00		1,00		1,00	
Un	0,44 ⁺⁺⁺	0,29-0,68	0,51 ⁺⁺	0,33-0,79	0,49 ⁺⁺	0,32-0,77
Deux ou trois	0,18 ⁺⁺⁺	0,11-0,28	0,23 ⁺⁺⁺	0,15-0,37	0,24 ⁺⁺⁺	0,15-0,38
Aspirations scolaires du ou de la jeune à 12 ans						
Diplôme d'études secondaires (DES) ou d'études professionnelles (DEP) ou moins, ne sait pas, ne me dérange pas	0,38 ⁺⁺⁺	0,26-0,55	0,47 ⁺⁺⁺	0,32-0,67	0,46 ⁺⁺⁺	0,32-0,67
Études collégiales ou universitaires	1,00		1,00		1,00	
Moyenne autodéclarée en langue et en mathématique à 12 ans						
65 % ou moins en langue ou en mathématique	0,53 ⁺⁺	0,35-0,81	0,61 ⁺	0,40-0,96	0,62 ⁺	0,39-0,98
Plus de 65 %	1,00		1,00		1,00	
Niveau d'inattention selon l'enseignant(e) mesuré à 12 ans						
Plus élevé - Quintile 5	0,48 ⁺⁺⁺	0,31-0,73	0,49 ⁺⁺	0,31-0,76	0,56 ⁺	0,36-0,89
Autre (quintiles 1 à 4)	1,00		1,00		1,00	
Présence de difficultés scolaires, d'adaptation ou d'un handicap à 12 ans³						
Oui	0,25 ⁺⁺⁺	0,17-0,37	0,28 ⁺⁺⁺	0,18-0,42	0,28 ⁺⁺⁺	0,18-0,43
Non	1,00		1,00		1,00	
Filière d'études au secondaire						
Programme régulier d'une école publique			0,19 ⁺⁺⁺	0,12-0,31	0,21 ⁺⁺⁺	0,13-0,34
École privée ou programme enrichi ou d'éducation internationale (PEI) d'une école publique			1,00		1,00	

Suite à la page 16

Tableau 2 (suite)

Associations entre l'accès aux études collégiales avant 25 ans et certaines caractéristiques du climat scolaire au secondaire en tenant compte du type de filière au secondaire et de certains facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire, (modèles de régression logistique¹), jeunes nés² et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 1998-2023

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	RC	IC à 95 %	RC	IC à 95 %	RC	IC à 95 %
Climat scolaire au secondaire						
Degré d'attachement à l'école à 15 et à 17 ans						
Plus faible à 15 ou à 17 ans (Quintile 1)					0,42 ⁺⁺⁺	0,28-0,63
Autre (quintiles 2 à 5)					1,00	
Relation négative du jeune avec ses enseignant(e)s à 15 et 17 ans						
Plus élevé à 15 ou à 17 ans (quintile 5)					0,57 ⁺⁺	0,38-0,87
Autre (quintiles 1 à 4)					1,00	

RC Rapport de cotes.

IC Intervalles de confiance.

‡ : p<0,10 ; † : p<0,05 ; †† : p<0,01 ; ††† : p<0,001.

1. Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence prend la valeur 1. Un rapport de cotes significatif inférieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les jeunes présentant la caractéristique donnée étaient moins susceptibles d'accéder aux études collégiales avant 25 ans que ceux de la catégorie de référence, tandis qu'un rapport de cotes supérieur à 1 signifie qu'ils l'étaient plus. Ces affirmations sont vraies dans la mesure où l'intervalle de confiance à 95 % n'inclut pas la valeur de 1.
2. Au Québec en 1997-1998.
3. Mesurée par la présence d'un plan d'intervention au dossier de l'élève en 2009-2010.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1^{re} édition, 1998-2023.

Tableau 3

Accès ou non aux études collégiales avant 25 ans selon certaines caractéristiques démographiques, socioéconomiques et scolaires, jeunes nés¹ et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 1998-2023

	Tous	Ont accédé	N'ont pas accédé
		%	
Total	100,0	70,9	29,1
Sexe			
Hommes	51,1	61,8 ^a	38,2 ^a
Femmes	48,9	80,4 ^a	19,6 ^a
Nombre de facteurs d'adversité socioéconomique			
Aucune vulnérabilité	63,7	82,0 ^a	18,0 ^a
Une vulnérabilité	21,7	62,9 ^a	37,1 ^a
Deux ou trois vulnérabilités	14,5	40,4 ^a	59,6 ^a
Aspirations scolaire du ou de la jeune à 12 ans			
Études collégiales ou universitaires	69,8	81,3 ^a	18,7 ^a
Diplôme d'études secondaires (DES) ou d'études professionnelles (DEP) ou moins, ne sait pas, ne me dérange pas	30,2	49,9 ^a	50,1 ^a
Moyenne autodéclarée en langue et en mathématique à 12 ans			
65 % et moins en langue ou en mathématique	21,1	45,0 ^a	55,0 ^a
Plus de 65 %	78,9	78,9 ^a	21,1 ^a
Niveau d'inattention selon l'enseignant(e) mesuré à 12 ans²			
Autre (quintiles 1 à 4)		78,4 ^a	21,6 ^a
Plus élevé - quintile 5		48,0 ^a	52,0 ^a
Présence de difficultés scolaires, d'adaptation ou d'un handicap à 12 ans³			
Oui	21,5	33,4 ^a	66,6 ^a
Non	78,5	81,2 ^a	18,8 ^a
Filière d'études au secondaire (16 ans)			
École privée ou programme enrichi ou d'éducation internationale (PEI) d'une l'école publique	34,7	92,0 ^a	8,0 ^a
Programme régulier d'une l'école publique	65,3	59,8 ^a	40,2 ^a
Degré attachement à l'école à 15 et 17 ans			
Plus faible à 15 ou à 17 ans (quintile 1)		56,2 ^a	43,8 ^a
Autre (quintiles 2 à 5)		80,5 ^a	19,5 ^a
Niveau de violence mineure perçue à l'école à 15 et 17 ans			
Autre (quintiles 1 à 4)		75,0 ^a	25,0 ^a
Plus élevé à 15 ou 17 ans (quintile 5)		66,0 ^a	34,0 ^a
Niveau de violence majeure perçue à l'école à 15 et 17 ans			
Autre (quintiles 1 à 4)		76,3 ^a	23,7 ^a
Plus élevé à 15 ou 17 ans (quintile 5)		62,7 ^a	37,3 ^a

Suite à la page 18

Tableau 3 (suite)

Accès ou non aux études collégiales avant 25 ans selon certaines caractéristiques démographiques, socioéconomiques et scolaires, jeunes nés¹ et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 1998-2023

	Tous	Ont accédé	N'ont pas accédé
		%	
Relation négative du ou de la jeune avec ses enseignant(e)s à 15 et 17 ans			
Autre (quintiles 1 à 4)		78,4 ^a	21,6 ^a
Plus élevé à 15 ou 17 ans (quintile 5)		58,1 ^a	41,9 ^a
Relation positive avec ses enseignant(e)s à 15 et 17 ans			
Autre (quintiles 1 à 4)		72,5	27,5
Plus élevé à 15 ou 17 ans (quintile 5)		70,1	29,9

a Exprime une différence significative entre les proportions d'une même colonne au seuil de 0,05.

1. Au Québec en 1997-1998.

2. Lorsque les cellules sont en gris, cela signifie que les résultats pour l'ensemble des jeunes sont présentés dans le tableau 4.

3. Mesurée par la présence d'un plan d'intervention au dossier de l'élève en 2009-2010.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec, 1^{re} édition, 1998-2023*.

Tableau 4

Moyennes du score d'inattention et des scores des facteurs liés au climat scolaire au secondaire pour l'ensemble des jeunes et selon l'accès ou non aux études collégiales avant 25 ans, jeunes nés¹ et scolarisés au Québec avant 17 ans, Québec, 1998-2023

	Tous	Ont accédé	N'ont pas accédé
		moyenne	
Score moyen d'inattention selon l'enseignant(e) (mesuré à 12 ans)	3,78	3,22 ^a	5,23 ^a
Score moyen de la fréquence de la violence mineure perçue à l'école à 15 ans	3,52	3,45	3,72
Score moyen de la fréquence de la violence mineure perçue à l'école à 17 ans	2,99	2,90	3,24
Score moyen de la fréquence de la violence majeure perçue à l'école à 15 ans	1,16	0,96 ^a	1,67 ^a
Score moyen de la fréquence de la violence majeure perçue à l'école à 17 ans	0,90	0,75 ^a	1,30 ^a
Score moyen de la relation positive du jeune avec ses enseignant(e)s à 15 ans	2,90	2,84	3,04
Score moyen de la relation positive du jeune avec ses enseignant(e)s à 17 ans	3,26	3,33	3,09
Score moyen de la relation négative du jeune avec ses enseignant(e)s à 15 ans	2,31	2,04 ^a	2,98 ^a
Score moyen de la relation négative du jeune avec ses enseignant(e)s à 17 ans	2,15	1,92 ^a	2,72 ^a
Score moyen du degré d'attachement à l'école à 15 ans	6,81	7,12 ^a	6,03 ^a
Score moyen du degré d'attachement à l'école à 17 ans	6,90	7,25 ^a	5,99 ^a

a Exprime une différence significative entre les moyennes d'une même ligne au seuil de 0,05.

1. Au Québec en 1997-1998.

Source : Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1^{re} édition, 1998-2023.

Informations complémentaires – Description des variables utilisées

Cette section décrit les variables et les échelles utilisées dans les analyses de régression. Pour plus d'information, consultez la documentation technique disponible sur le site Web de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 1^{re} édition (ELDEQ 1) à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/informations_chercheurs/documentation_technique/doc_tech.html

Variables liées au climat scolaire au secondaire

Relation plus positive que les autres entre le jeune et ses enseignants et enseignantes, telle que rapportée par le jeune à 15 et à 17 ans¹

L'échelle de relation positive entre les jeunes et le personnel enseignant est construite à partir de réponses à quatre questions posées aux jeunes : 1) Je parle spontanément de moi avec les profs 2) Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école 3) Je partage parfois mes sentiments et expériences personnelles avec un prof 4) Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof. Les jeunes devaient indiquer si les énoncés s'appliquaient à leur relation avec leurs enseignants ou enseignantes en choisissant entre pas du tout, pas vraiment, neutre/pas sûr, un peu, beaucoup.

Des scores de 0 à 10 ont été calculés à partir des réponses obtenues à ces questions pour les volets 2013 et 2015 (pour plus de détails à ce sujet, consulter le document [Variables dérivées – Partie B](#)). Un score élevé indique une relation plus positive entre le jeune et ses enseignants et enseignantes et un score faible, une relation moins positive. Au volet 2013, le score moyen de relation positive avec le personnel enseignant des jeunes nés² et scolarisés au Québec avant 17 ans était de 2,90 et en 2015, de 3,26 (voir tableau 4).

Aux fins des analyses, les scores de chaque volet ont été regroupés en quintiles, puis combinés dans une variable à deux catégories : 1) Autres (quintiles 1 à 4 à 15 et 17 ans) ; 2) Relation plus positive avec ses enseignants et enseignantes à 15 ou à 17 ans (quintile 5 à 15 ou à 17 ans).

	Seuil de la catégorie	
	Volet 2013	Volet 2015
Quintiles 1 à 4	< 5	<=5
Quintile 5	>=5	> 5

Relation plus négative que les autres entre le jeune et ses enseignants et enseignantes, telle que rapportée par le jeune à 15 et à 17 ans³

L'échelle de relation négative entre le jeune et le personnel enseignant est construite à partir de réponses à quatre questions posées aux jeunes : 1) Je me mets facilement en colère contre les profs ; 2) Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi ; 3) J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs ; 4) Je ne me sens pas respecté par les profs. Les jeunes devaient indiquer si les énoncés s'appliquaient à leur relation avec leurs enseignants et enseignantes en choisissant entre pas du tout, pas vraiment, neutre/pas sûr, un peu, beaucoup.

Suite à la page 21

1. Au volet 2015, une très faible proportion des jeunes n'ont pas répondu aux questions en lien avec l'expérience scolaire qui visaient uniquement ceux fréquentant toujours la formation générale des jeunes au secondaire. On a exclu les jeunes ayant quitté l'école ou fréquentant la formation générale des adultes. Le risque de biais a toutefois été jugé assez faible pour que l'on puisse utiliser les données imputées de ce volet dans les analyses.
2. Au Québec en 1997-1998.
3. Voir note 1.

Des scores de 0 à 10 ont été calculés à partir des réponses obtenues à ces questions pour les volets 2013 et 2015 (pour plus de détails à ce sujet, consulter le document [Variables dérivées – Partie B](#)). Un score élevé indique que le jeune a une relation plus négative avec le personnel enseignant que les autres jeunes, et un score faible, une relation moins négative. Au volet 2013, le score moyen de relation négative avec les enseignants et enseignantes des jeunes nés⁴ et scolarisés au Québec avant 17 ans était de 2,31 et en 2015, de 2,15 (voir tableau 4).

Aux fins des analyses, les scores de chaque volet ont été regroupés en quintiles, puis combinés dans une variable à deux catégories : 1) Autres (quintiles 1 à 4 à 15 et 17 ans) 2) Relation plus négative avec ses enseignants (quintile 5 à 15 ou 17 ans).

	Seuil de la catégorie	
	Volet 2013	Volet 2015
Quintiles 1 à 4	<=3,75	<4
Quintile 5	>3,75	>=4

Faible degré d'attachement à l'école à 15 et 17 ans⁵

L'échelle est une adaptation d'une échelle de Hill et Werner (2006), qui vise à mesurer la connexion émotionnelle de l'élève à son école. L'échelle de l'attachement à l'école est construite à partir de cinq questions posées aux jeunes : 1) Je suis fier(-ière) de faire mes études à cette école ; 2) Je suis content(e) de faire mes études à cette école ; 3) Je me sens en sécurité dans mon école ; 4) La plupart des matins, j'ai le goût d'aller à l'école ; 5) J'aime mon école. Les jeunes devaient indiquer s'ils et elles étaient fortement en désaccord, en désaccord, incertains ou incertaines, en accord ou fortement en accord avec ces énoncés.

Des scores de 0 à 10 ont été calculés à partir des réponses obtenues à ces questions pour les volets 2013 et 2015 (pour plus de détails à ce sujet, consulter le document [Variables dérivées – Partie B](#)). Un score élevé indique un degré d'attachement plus élevé à l'école, alors qu'un score faible indique un degré d'attachement plus faible. Au volet 2013, le score moyen d'attachement à l'école des jeunes nés⁶ et scolarisés au Québec avant 17 ans était de 6,81 et en 2015, de 6,90 (voir tableau 4).

Aux fins des analyses, les scores de chaque volet ont été regroupés en quintiles, puis combinés dans une variable à deux catégories : 1) Niveau plus faible d'attachement à l'école (quintile 1 à 15 ou 17 ans) ; et 2) Autres (quintiles 2 à 5 à 15 et 17 ans).

	Seuil de la catégorie	
	Volet 2013	Volet 2015
Quintile 1	<=5,5	<=5
Quintiles 2 à 5	>5,5	>5

Violence perçue de gravité mineure dans l'environnement scolaire à 15 et à 17 ans⁷

Pour mesurer la violence perçue de gravité mineure dans l'environnement scolaire, on a demandé aux jeunes d'indiquer le nombre de fois, depuis le début de l'année scolaire où ils et elles avaient observé les problèmes suivants, ou avaient été informés des problèmes suivants dans leur école : 1) Des élèves qui s'insultent ; 2) Des élèves qui insultent les enseignants ; 3) Des menaces entre les élèves (chantage, harcèlement, etc.). Les jeunes devaient choisir parmi les choix de réponse suivants : jamais, quelques fois durant l'année, quelques fois par mois, plusieurs fois par semaine, presque tous les jours.

Des scores de 0 à 10 ont été calculés à partir des réponses obtenues à ces questions pour les volets 2013 et 2015 (pour plus de détails à ce sujet, consulter le document [Variables dérivées – Partie B](#)). Un score élevé indique une fréquence élevée de violence perçue de gravité mineure dans l'environnement scolaire et un score faible, une faible fréquence. Au volet 2013, le score moyen de la violence perçue de gravité mineure dans l'environnement scolaire des jeunes nés⁸ et scolarisés au Québec avant 17 ans était de 3,52 et en 2015, de 2,99 (voir tableau 4).

Aux fins des analyses, les scores de chaque volet ont été regroupés en quintiles, puis combinés dans une variable à deux catégories : 1) Autres (quintiles 1 à 4) ; 2) Fréquence élevée de violence perçue de gravité mineure (quintile 5 à 15 ou 17 ans).

	Seuil de la catégorie	
	Volet 2013	Volet 2015
Quintiles 1 à 4	<5,8	<5
Quintile 5	>=5,8	>=5

Suite à la page 22

4. Au Québec en 1997-1998.

5. Voir note 1.

6. Au Québec en 1997-1998.

7. Voir note 1.

8. Au Québec en 1997-1998.

Violence perçue de gravité majeure dans l'environnement scolaire à 15 et à 17 ans⁹

Pour mesurer la violence perçue de gravité majeure dans l'environnement scolaire, on a demandé aux jeunes d'indiquer le nombre de fois, depuis le début de l'année scolaire où ils et elles avaient observé les problèmes suivants ou avaient été informés des problèmes suivants dans leur école : 1) Des élèves qui se font attaquer physiquement par d'autres élèves (se font battre, se font donner des coups) ; 2) Des élèves qui intimident (menacent) des adultes de l'école ; 3) Des élèves qui attaquent physiquement des adultes de l'école. Les jeunes devaient choisir parmi les choix de réponse suivants : jamais, quelques fois durant l'année, quelques fois par mois, plusieurs fois par semaine, presque tous les jours.

Des scores de 0 à 10 ont été calculés à partir des réponses obtenues à ces questions pour les volets 2013 et 2015 (pour plus de détails à ce sujet, consulter le document [Variables dérivées – Partie B](#)). Un score élevé indique une fréquence élevée de violence perçue de gravité majeure dans l'environnement scolaire et un score faible, une faible fréquence. Au volet 2013, le score moyen de la violence perçue de gravité majeure dans l'environnement scolaire des jeunes nés¹⁰ et scolarisés au Québec avant 17 ans était de 1,16 et en 2015, de 0,90 (voir tableau 4).

Aux fins des analyses, les scores de chaque volet ont été regroupés en quintiles, puis combinés dans une variable à deux catégories : 1) Autres (quintiles 1 à 4 à 15 et 17 ans) ; 2) Fréquence élevée de violence perçue de gravité majeure (quintile 5 à 15 ou 17 ans).

	Seuil de la catégorie	
	Volet 2013	Volet 2015
Quintiles 1 à 4	<=1,7	<2
Quintile 5	>1,7	>=2

La filière d'études au secondaire

La filière d'études au secondaire se base sur les données du ministère de l'Éducation du Québec en 2013-2014¹¹, alors que la majorité des jeunes étaient en secondaire 4¹². La filière d'études, qui s'appuie sur la conceptualisation de Laplante et autres (2018), combine le type d'école et le type de programme suivi au secondaire et se divise en six catégories : les programmes réguliers des écoles publiques, les programmes enrichis des écoles publiques, les PEI des écoles publiques, les programmes réguliers des écoles privées, les programmes enrichis des écoles privées et les PEI des écoles privées. Aux fins des analyses, nous distinguons la fréquentation des programmes réguliers de l'école publique des cinq autres filières, généralement sélectives. Ainsi, l'indicateur compte deux catégories :

1. La fréquentation d'une école privée ou l'inscription dans un programme enrichi ou un PEI de l'école publique. Cette catégorie inclut tous les programmes de l'école privée ainsi que les programmes suivants de l'école publique : PEI, programme d'enrichissement en sport, en langues, en sciences, en informatique, en arts ou multivolets, arts-études ou sport-études.
2. L'inscription dans un programme régulier d'une école publique. Cette catégorie inclut le programme régulier de la formation générale des jeunes ainsi que la préparation à la formation professionnelle, la formation professionnelle et la formation générale des adultes¹³.

Suite à la page 23

9. Voir note 1.

10. Au Québec en 1997-1998.

11. L'information utilisée pour classer les jeunes provient de l'année 2013-2014 dans 99 % des cas. Les données des années 2012-2013, 2014-2015 et 2015-2016 ont été utilisées pour les autres situations.

12. En 2013-2014, environ 74 % des jeunes de la population visée étaient en secondaire 4, 13 % étaient en secondaire 3 et 2,3 % étaient en secondaire 5. Le reste des jeunes étaient en secondaire 1 ou 2 (3,7 %) ou en formation préparatoire au travail ou en formation professionnelle (7 %).

13. Les jeunes inscrits et inscrites en formation générale des adultes ou en formation professionnelle représentent moins de 1 % des jeunes de la population visée et environ 1,3 % des jeunes de la catégorie « programme régulier de l'école publique ».

Les facteurs antérieurs à l'entrée au secondaire

Score d'adversité socioéconomique (mesures enregistrées à 5 mois)

Cet indicateur est construit à partir de trois indicateurs mesurés alors que les jeunes avaient 5 mois :

1. L'âge de la mère à la naissance du ou de la jeune, une mesure autorapportée au volet 1 de l'étude, qui a ensuite été regroupée en deux catégories, soit les mères âgées de moins de 22 ans à la naissance de leur enfant et celles de 22 ans et plus. Cette catégorisation s'appuie sur une analyse de l'Agence de la santé publique du Canada sur les familles faisant l'objet d'une enquête de la protection de l'enfance dirigées par les mères adolescentes et jeunes adultes, qui montrent que celles de moins de 22 ans cumulent plus de facteurs de vulnérabilité socioéconomique que les autres (Hovdestad et autres 2015). Une analyse de Statistique Canada souligne également des associations négatives entre la maternité avant 20 ans et le plus haut niveau de scolarité atteint (Luong 2008).
2. Le plus haut niveau de scolarité atteint par l'un ou l'autre des parents alors que l'enfant avait 5 mois est une donnée collectée en 1998 à l'aide du Questionnaire informatisé rempli par un intervieweur¹⁴. Les niveaux de scolarité ont été regroupés en deux catégories : on considère que les jeunes dont le ou les parents ont, au plus, un diplôme d'études secondaires sont plus vulnérables que ceux dont le ou les parents ont un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou des études postsecondaires, avec ou sans diplôme.
3. L'insuffisance de revenu permet de classer les jeunes selon qu'ils vivaient ou non dans un ménage dont le revenu annuel brut se situait sous le seuil de faible revenu avant impôt fixé par Statistique Canada pour l'année de référence 1997. Cette mesure tient compte de la taille du ménage et de celle de la région de résidence¹⁵.

Un score a ensuite été calculé en additionnant les facteurs d'adversité socioéconomique du milieu de vie du ou de la jeune durant sa petite enfance. Une analyse complémentaire a permis de constater que ceux cumulant deux ou trois facteurs de défavorisation ne se distinguaient pas pour ce qui est de la probabilité d'accéder aux études collégiales. Ce faisant, l'indicateur final compte trois catégories : 1) aucun facteur ; 2) un facteur ; 3) deux ou trois facteurs.

Aspirations scolaires (mesure enregistrée à 12 ans)

Au volet 2010 de l'étude, on a demandé aux jeunes le plus haut niveau de scolarité qu'ils et elles désiraient atteindre. Ceux-ci pouvaient choisir entre six choix de réponse : 1) j'arrêterai avant la fin de mes études secondaires, 2) je terminerai mes études secondaires en formation générale (DES) 3) je ferai des études secondaires en formation professionnelle au secondaire (DEP), 4) je ferai des études en formation technique au collégial (DEC) ; 5) je ferai des études universitaires ; 6) Je ne sais pas, cela ne me dérange pas.

Pour les besoins des analyses, les réponses ont été regroupées en deux catégories : 1) études collégiales et universitaires 2) études secondaires ou moins (y compris la formation professionnelle) ou ne sait pas, ne le dérange pas.

Suite à la page 24

14. Le niveau de scolarité des parents peut évoluer dans le temps. Ainsi, certains parents auront obtenu un nouveau diplôme entre la naissance du ou de la jeune et la fin de ses études secondaires. Nous avons néanmoins retenu ce temps de mesure en raison de l'absence de données manquantes et parce que les données sur les pères des jeunes y sont plus complètes. Par ailleurs, on estime que la construction de la variable permet de minimiser les biais potentiels en lien avec un changement de niveau d'études. En effet, la variable regroupe les niveaux de scolarité en deux grandes catégories : on peut donc penser qu'une part des changements auront lieu à l'intérieure de celles-ci (p. ex. chez les personnes non diplômées, l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ou, chez les personnes ayant poursuivies des études supérieures, l'obtention d'un diplôme plus élevé).

15. Le revenu peut varier dans le temps, en fonction notamment de la situation des parents sur le marché du travail. Même si la persistance du faible revenu sur plusieurs années (p. ex. 5 à 8 ans) demeure un phénomène relativement peu répandu au Canada, selon une analyse récente de Statistique Canada à la fin des années 1990 au Québec, entre 70 et 71 % des déclarants et déclarantes à faible revenu sont demeurés dans la même situation l'année suivante (Zhang 2021). Dans ce contexte, et malgré certaines limites, l'utilisation de cette variable dans la construction d'un score mesurant le cumul de facteurs d'adversité durant la petite enfance demeure pertinente.

Moyenne rapportée par le jeune en langue (français ou anglais) et en mathématique (mesure enregistrée à 12 ans)

Cette variable est basée sur deux questions posées aux jeunes alors qu'ils et elles avaient 12 ans, soit : « Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en français¹⁶ ? » et « Au cours de cette année, quelles sont tes notes (ta moyenne) en mathématiques ? ».

Aux fins des analyses, les données ont été regroupées en deux catégories : 1) Avoir 65 % ou moins en langue ou en mathématique ; 2) Avoir plus de 65 % dans les deux matières.

Niveau plus élevé d'inattention selon l'enseignant ou l'enseignante (mesure enregistrée à 12 ans)

L'échelle d'inattention à l'école est construite à partir de trois questions posées aux enseignantes ou aux enseignants. Ceux-ci devaient indiquer si, à leur avis, au cours des 6 derniers mois, l'enfant... 1) a été facilement distrait(e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque ; 2) a été incapable de se concentrer, de maintenir son attention pour une longue période ; 3) a été inattentif(-ve). Les enseignantes et enseignants devaient répondre en choisissant parmi les quatre choix suivants : jamais ou pas vrai, quelques fois ou un peu vrai, souvent ou très vrai, ne sais pas.

À partir des réponses obtenues à ces questions aux volets 2010, un score de 0 à 10 moyen a été calculé (pour plus de détails à ce sujet, consulter le document [Variables dérivées – Partie B](#)). Un score élevé indique un niveau élevé d'inattention à l'école. Au volet 2010, le score moyen d'inattention selon l'enseignant ou l'enseignante des jeunes nés¹⁷ au Québec et scolarisés avant 17 ans était de 3,78 (tableau 4).

Aux fins des analyses, les scores ont été regroupés en quintiles puis en deux catégories : 1) Autres (quintiles 1 à 4) 2) Niveau plus élevé d'inattention (quintile 5).

	Seuil de la catégorie
	Volet 2010
Quintiles 1 à 4	$\leq 6,6432257307$
Quintile 5	$> 6,6432257307$

Présence de difficultés scolaires, d'adaptation ou d'un handicap à 12 ans

Cet indicateur provient des données fournies par le ministère de l'Éducation du Québec pour l'année scolaire 2009-2010. Les jeunes qui avaient un plan d'intervention à leur dossier au cours de cette année scolaire sont considérés comme ayant des difficultés scolaires, d'adaptation ou un handicap, alors que ceux qui n'ont pas de plan d'intervention sont considérés comme ne présentant pas de telles difficultés.

16. Pour les jeunes anglophones, la question portait sur les résultats en anglais.

17. Au Québec en 1997-1998.

Références

- AGASISTI, T., et autres (2024). "Career guidance to lessen inequalities in education: internal evidence from OECD–PISA 2018 data", *Education Economics*, [En ligne], p. 1-18. doi : [10.1080/09645292.2024.2343069](https://doi.org/10.1080/09645292.2024.2343069). (Consulté le 15 janvier 2025).
- ARIM, R., et M. FRENETTE (2019). *Les problèmes de santé mentale et les troubles neurodéveloppementaux font-ils obstacle à l'accès aux études postsecondaires ?*, [En ligne], produit n° 11F0019M n° 417 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada. [www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019005-fra.htm] (Consulté le 29 janvier 2019).
- BEAL, S. J., et L. J. CROCKETT (2010). "Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: links to high school activities and adult educational attainment", *Dev Psychol*, [En ligne], vol. 46, n° 1, janvier, p. 258-265. doi : [10.1037/a0017416](https://doi.org/10.1037/a0017416). (Consulté le 29 janvier 2025).
- BERKOWITZ, R., et autres (2016). "A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 87, n° 2, avril, p. 425-469. doi : [10.3102/0034654316669821](https://doi.org/10.3102/0034654316669821). (Consulté le 8 janvier 2025).
- BONIN, S., S. DUCHAINE et M. GAUDREAU (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération. Faits saillants. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*, [En ligne], Québec, Université du Québec, 14 p. [ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf] (Consulté le 29 janvier 2025).
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, Pluriel, 334 p.
- BOURDIEU, P., et J.-C. PASSERON (1964). *Les héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit, 192 p.
- BRAULT, M.-C., M. JANOSZ et I. ARCHAMBAULT (2014). "Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis", *Teaching and Teacher Education*, [En ligne], vol. 44, p. 148-159. doi : [10.1016/j.tate.2014.08.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008). (Consulté le 15 janvier 2025).
- BRESSOUX, P. (2009). « Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs », dans AGNÈS VAN, Z., et D.-B. MARIE, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, [En ligne], produit n° hal-04107241 au catalogue de Statistique Canada, Paris, Presses universitaires de France, p. 131-148. [hal.science/hal-04107241] (Consulté le 31 janvier 2025).
- BRUMLEY, L. D., M. A. RUSSELL et S. R. JAFFEE (2019). "College expectations promote college attendance: Evidence from a quasiexperimental sibling study", *Psychological Science*, [En ligne], vol. 30, n° 8, p. 1186-1194. doi : [10.1177/0956797619855385](https://doi.org/10.1177/0956797619855385). (Consulté le 16 mai 2025).
- BUKODI, E., et J. H. GOLDTHORPE (2013). "Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children", *European Sociological Review*, [En ligne], vol. 29, n° 5, octobre, p. 1024-1039. doi : [10.1093/esr/jcs079](https://doi.org/10.1093/esr/jcs079). (Consulté le 16 mai 2025).
- CAVAGLIA, C., et autres (2020). "Gender, achievement, and subject choice in English education", *Oxford Review of Economic Policy*, [En ligne], vol. 36, n° 4, p. 816-835. doi : [10.1093/oxrep/graa050](https://doi.org/10.1093/oxrep/graa050). (Consulté le 16 mai 2025).
- CHASE, P. A., et autres (2014). "Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement", *Journal of youth and adolescence*, [En ligne], vol. 43, n° 6, p. 884-896. doi : [10.1007/s10964-013-0085-4](https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4). (Consulté le 3 février 2025).
- CLOUTIER-VILLENEUVE, L. (2018). « Comparaison du revenu d'emploi médian des femmes et des hommes au Québec en 2015 : analyse par profession », *Cap sur le travail et la rémunération*, [En ligne], n° 11, juin, Institut de la statistique du Québec, 10 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-11-juin-2018-comparaison-du-revenu-demploi-median-des-femmes-et-des-hommes-au-quebec-en-2015-analyse-par-profession.pdf].
- COHEN, J., et autres (2009). "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education", *Teachers College Record*, [En ligne], vol. 111, n° 1, p. 180-213. doi : [10.1177/016146810911100108](https://doi.org/10.1177/016146810911100108). (Consulté le 9 janvier 2025).
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2020). *Portrait des Québécoises. Édition 2020 – Femmes et économie*, [En ligne], Québec, Conseil du statut de la femme, 42 p. [csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/portrait-quebecoises-2020-economie.pdf] (Consulté le 25 février 2025).

- DEBARBIEUX, E. (2015). « Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & Formations*, [En ligne], n° 88-89, décembre. doi : [10.48464/ef-88-89-01](https://doi.org/10.48464/ef-88-89-01). (Consulté le 8 janvier 2025).
- DESROSIERS, H., et K. TÉTREAU (2012). « Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, [En ligne], vol. 7, n° 1, décembre, Institut de la statistique du Québec, 40 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf].
- DORAY, P., et autres (2024a). *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques publiques et parcours éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 332 p.
- DORAY, P., et autres (2024b). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation. Édition 2024*, [En ligne], Montréal, Observatoire québécois des inégalités, 98 p. [observatoiredesinegalites.com/bulletin-de-egalite-des-chances-en-education-edition-2024] (Consulté le 30 septembre 2024).
- DUMAY, X., et V. DUPRIEZ (2008). "Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian Data", *British Journal of Educational Studies*, [En ligne], vol. 56, n° 4, décembre, p. 440-477. doi : [10.1111/j.1467-8527.2008.00418.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00418.x). (Consulté le 31 janvier 2025).
- DUPÉRÉ, V., et autres (2019). « Obtenir un diplôme avant l'âge de 20 ans : une analyse ancrée dans une perspective des parcours de vie », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) – De la naissance à l'âge adulte*, [En ligne], vol. 9, n° 1, décembre, Institut de la statistique du Québec, 28 p. [statistique.quebec.ca/fr/document/obtenir-diplome-avant-age-20-ans-analyse-ancree-dans-perspective-parcours-vie].
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Presses universitaires de France, 256 p.
- DURU-BELLAT, M. (2009). « Inégalités sociales à l'école : du constat aux politiques », dans TOUTLEMONDE, B., *Le système éducatif en France*, [En ligne], Paris, La Découverte, p. 269-279. [sciencespo.hal.science/hal-00973013v1] (Consulté le 8 janvier 2025).
- EDUCATION USA ([n.s.]). *The Experience of Studying in the USA. Step 1: Research your options. Community College*, [En ligne]. [educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-your-options/community-college] (Consulté le 31 mars 2025).
- ERDEM, C., et M. KAYA (2023). "The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis", *School Psychology International*, [En ligne], vol. 45, n° 4, août, p. 380-408. doi : [10.1177/01430343231202923](https://doi.org/10.1177/01430343231202923). (Consulté le 10 janvier 2025).
- ESCH, P., et autres (2014). "The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving", *BMC Psychiatry*, [En ligne], vol. 14, n° 1, août, p. 237. doi : [10.1186/s12888-014-0237-4](https://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4). (Consulté le 19 septembre 2019).
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2017, 26 août). *CÉGEP : 50 ans d'évolution*, [Communiqué]. Repéré au fedeceps.ca/communiques/2017/08/16823-2/
- FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2024). *Qu'est-ce que le cégep ?*, [En ligne]. [fedeceps.ca/cegeps/les-cegeps/] (Consulté le 8 janvier 2025).
- FINNIE, R., A. WISMER et R. E. MUELLER (2015). "Access and Barriers to Postsecondary Education: Evidence from the Youth in Transition Survey", *Revue canadienne d'enseignement supérieur/Canadian Journal of Higher Education*, [En ligne], vol. 45, n° 2, août, p. 229-262. doi : [10.47678/cjhe.v45i2.2472](https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i2.2472). (Consulté le 20 décembre 2024).
- FLOURI, E., et autres (2019). "Developmental cascades of internalising symptoms, externalising problems and cognitive ability from early childhood to middle adolescence", *European Psychiatry*, [En ligne], vol. 57, avril, p. 61-69. doi : [10.1016/j.eurpsy.2018.12.005](https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.12.005). (Consulté le 3 février 2025).
- FORTIN, L., et autres (2013). "A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population", *European Journal of Psychology of Education*, [En ligne], vol. 28, n° 2, p. 563-583. doi : [10.1007/s10212-012-0129-2](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2). (Consulté le 31 janvier 2025).
- FRAYSIER, K., A. RESCHLY et J. APPLETON (2020). "Predicting Postsecondary Enrollment With Secondary Student Engagement Data", *Journal of Psychoeducational Assessment*, [En ligne], vol. 38, n° 7, octobre, p. 882-899. doi : [10.1177/0734282920903168](https://doi.org/10.1177/0734282920903168). (Consulté le 20 décembre 2024).

- FREDRICKS, J. A., P. C. BLUMENFELD et A. H. PARIS (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 74, n° 1, p. 59-109. doi : [10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059). (Consulté le 17 janvier 2025).
- FRENETTE, M. (2014). *L'investissement d'une vie ? Les avantages à long terme sur le marché du travail associés aux études postsecondaires*, [En ligne], produit n° 11F0019M n° 359 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada, 28 p. [publications.gc.ca/collections/collection_2014/statcan/11f0019m/11f0019m2014359-fra.pdf] (Consulté le 29 mai 2024).
- FRENETTE, M. (2019). *Les perspectives de carrière des diplômés de l'enseignement postsecondaire s'améliorent-elles ?*, [En ligne], produit n° 11F0019M au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada. [www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019003-fra.htm] (Consulté le 25 octobre 2024).
- FRENETTE, M., et K. ZEMAN (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes ? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*, [En ligne], produit n° 11F0019 n° 303 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada, 29 p. [www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/11F0019M2007303] (Consulté le 6 février 2025).
- GAUDET, S., et M. TURCOTTE (2013). « Sommes-nous égaux devant l'« injonction » à participer ? », *Sociologie et sociétés*, [En ligne], vol. 45, n° 1, juin, p. 117-145. doi : [10.7202/1016398ar](https://doi.org/10.7202/1016398ar). (Consulté le 19 juillet 2023).
- GOLDIN, C., L. F. KATZ et I. KUZIEMKO (2006). "The Homecoming of American College Women: The Reversal of the College Gender Gap", *The Journal of Economic Perspectives*, [En ligne], vol. 20, n° 4, p. 133-156. [www.jstor.org/stable/30033687] (Consulté le 15 mars 2024).
- GOODMAN, A., et P. GREGG (2010). *Poorer childrens educational attainment: how important are attitudes and behaviour?*, [En ligne], York, Joseph Rowntree Foundation, 72 p. [www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/poorer_children_s_educational_attainment_-_jrf_full_report1.pdf] (Consulté le 29 janvier 2025).
- GORARD, S., B. H. SEE et P. DAVIES (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*, [En ligne], York, Joseph Rowntree Foundation, 103 p. [library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3272/1/education-young-people-parents-full.pdf] (Consulté le 29 janvier 2025).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2025, mise à jour le 21 janvier). *Tableau de bord de l'éducation, Élèves, Année scolaire 2021-2022*, [En ligne]. [app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiODMzYTQyYtNTc5YS00YjlmLWZzMWwQYyJhOGUzYTM1MWFlmliwidCI6IjZThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTl4N2E4OTA2ODkwNCJ9] (Consulté le 24 février 2025).
- GROLEAU, A., et A. AUGER (2023). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022. Rapport statistique. Tome 2 – Mieux comprendre la vulnérabilité des enfants de maternelle 5 ans : les facteurs associés*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 110 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/parcours-prescolaire-enfants-maternelle-2022-rapport-statistique-tome-2.pdf] (Consulté le 8 janvier 2025).
- HOMEL, J., et C. RYAN (2014). *Educational outcomes: the impact of aspirations and the role of student background characteristics*, [En ligne], Adelaide, National Centre for Vocational Education Research, 40 p. [www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/educational-outcomes-the-impact-of-aspirations-and-the-role-of-student-background-characteristics] (Consulté le 3 février 2025).
- HOVDESTAD, W., et autres (2015). « Vulnérabilité des familles dirigées par une mère adolescente ou jeune adulte faisant l'objet d'une enquête menée par un service de protection de l'enfance au Canada », *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada : Recherche, politiques et pratiques*, [En ligne], vol. 35, n° 8-9, octobre-novembre. doi : [10.24095/hpcdp.35.8/9.06f](https://doi.org/10.24095/hpcdp.35.8/9.06f). (Consulté le 10 janvier 2025).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2024a, mise à jour le 19 décembre). *Diplomation et qualification au secondaire*, [En ligne]. [statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/education/diplomation-qualification-secondaire?onglet=groupes-population] (Consulté le 31 janvier 2025).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2024b, mise à jour le 3 mars). *Rémunération hebdomadaire moyenne des employés, résultats selon le sexe pour diverses caractéristiques de la main-d'œuvre, de l'emploi et du milieu de travail, 2006-2024, Québec, Ontario et Canada*, [En ligne]. [statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/remuneration-hebdomadaire-moyenne-des-employes-resultats-selon-le-sexe-pour-diverses-caracteristiques-de-la-main-doeuvre-de-lemploi-et-du-milieu-de-travail-quebec-ontario-et-canada#tri_tertr=50040&tri_sexe=10] (Consulté le 25 février 2025).

- JANOSZ, M., P. GEORGES et S. PARENT (1998). « L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu », *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, [En ligne], vol. 27. [www.climatscolaire.ch/wp-content/uploads/janosz-article-1998.pdf] (Consulté le 8 janvier 2025).
- JANOSZ, M., et autres (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) - De la naissance à 12 ans*, [En ligne], vol. 7, n° 2, février, Institut de la statistique du Québec, 24 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf].
- JOHNSON, M. K., et J. R. REYNOLDS (2013). "Educational expectation trajectories and attainment in the transition to adulthood", *Social science research*, [En ligne], vol. 42, n° 3, mai, p. 818-835. doi : [10.1016/j.ssresearch.2012.12.003](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.12.003). (Consulté le 31 mars 2025).
- KAMANZI, P. C. (2022). "School market and the democratization of education: one step forward, two steps back. The case of the Canadian Province of Quebec", *International Review of Sociology*, [En ligne], vol. 32, n° 1, janvier, p. 107-127. doi : [10.1080/03906701.2021.2015933](https://doi.org/10.1080/03906701.2021.2015933). (Consulté le 26 septembre 2024).
- KAMANZI, P. C., C. MAROY et M.-O. MAGNAN (2020). « L'accès aux études supérieures au Québec : l'incidence du marché scolaire », *Revue française de pédagogie*, [En ligne], vol. n 208, n° 3, p. 49-64. doi : [10.4000/rfp.9481](https://doi.org/10.4000/rfp.9481). (Consulté le 16 mai 2025).
- KNIGHT, D. S., et J. C. DUNCHEON (2019). "Broadening conceptions of a "college-going culture": The role of high school climate factors in college enrollment and persistence", *Policy Futures in Education*, [En ligne], vol. 18, n° 2, février, p. 314-340. doi : [10.1177/1478210319860987](https://doi.org/10.1177/1478210319860987). (Consulté le 10 janvier 2025).
- KORPERSHOEK, H., et autres (2020). "The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review", *Research Papers in Education*, [En ligne], vol. 35, n° 6, p. 641-680. doi : [10.1080/02671522.2019.1615116](https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116). (Consulté le 3 février 2025).
- LACROIX, R., et autres (2023). *La sous-scolarisation des hommes et le choix de profession des femmes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 232 p.
- LAPLANTE, B., et autres (2018). « L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités », *Cahiers québécois de démographie*, [En ligne], vol. 47, n° 1, p. 49-80. doi : [10.7202/1062106ar](https://doi.org/10.7202/1062106ar). (Consulté le 23 septembre 2024).
- LAROSE, S., et autres (2015). "College Completion: A Longitudinal Examination of the Role of Developmental and Specific College Experiences", *International Journal of School & Educational Psychology*, [En ligne]. doi : [10.1080/21683603.2015.1044631](https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1044631). (Consulté le 24 septembre 2024).
- LEANAGE, A., et R. ARIM (2024). *Inscription et persévérance aux études postsecondaires chez les diplômés du secondaire en Colombie-Britannique : un regard sur la situation par rapport aux besoins particuliers*, [En ligne], produit n° 11F0019M n° 477 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada. [www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2024004-fra.htm] (Consulté le 29 janvier 2025).
- LEFEBVRE, P., et P. MERRIGAN (2008). *Family Background, Family Income, Cognitive Tests Scores, Behavioural Scales and their Relationship with Post-secondary Education Participation: Evidence from the NLSCY*, [En ligne], Montréal, Centre Interuniversitaire sur le Risque, les Politiques Économiques et l'Emploi, 55 p. [www.researchgate.net/publication/5165424_Family_Background_Family_Income_Cognitive_Tests_Scores_Behavioural_Scales_and_their_Relationship_with_Post-secondary_Education_Participation_Evidence_from_the_NLSCY] (Consulté le 26 septembre 2024).
- LINDSAY, J., et autres (2024). *What We Know About the Impact of Career and Technical Education: A Systematic Review of the Research*, [En ligne], Arlington, American Institutes for Research, Career and Technical Education Research Network, 35 p. cteresearchnetwork.org/sites/default/files/2024-02/CTE-Systematic-Review-508.pdf] (Consulté le 5 février 2025).
- LUONG, M. (2008). « Que sont devenues les mères adolescentes ? », *L'emploi et le revenu en perspective*, [En ligne], produit n° 75-001-X au catalogue de Statistique Canada, vol.9, n° 5, p.5-15. [www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-001-x/75-001-x2008105-fra.pdf?st=ghMxYgAz] (Consulté le 28 mars 2025).

- MARCOTTE-FOURNIER, A.-G., et autres (2016). « Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques », *Éducation et Sociétés*, [En ligne], vol. n 38, n° 2, p. 139-155. doi : [10.3917/es.038.0139](https://doi.org/10.3917/es.038.0139). (Consulté le 31 janvier 2025).
- MASTEN, A. S., et autres (2005). "Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years", *Developmental Psychology*, [En ligne], vol. 41, n° 5, septembre, p. 733-746. doi : [10.1037/0012-1649.41.5.733](https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733). (Consulté le 3 février 2025).
- MAXWELL, S., et autres (2017). "The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data", *Frontiers in Psychology*, [En ligne], vol. 8. doi : [10.3389/fpsyg.2017.02069](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069). (Consulté le 6 février 2024).
- MCGRATH, K. F., et P. VAN BERGEN (2015). "Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes", *Educational Research Review*, [En ligne], vol. 14, p. 1-17. doi : [10.1016/j.edurev.2014.12.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001). (Consulté le 3 février).
- MELKEVIK, O., et autres (2016). "Internalizing Disorders as Risk Factors for Early School Leaving: A Systematic Review", *Adolescent Research Review*, [En ligne], vol. 1, n° 3, septembre, p. 245-255. doi : [10.1007/s40894-016-0024-1](https://doi.org/10.1007/s40894-016-0024-1). (Consulté le 28 octobre 2024).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite des élèves*, [En ligne], Québec, Gouvernement du Québec, 50 p. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf] (Consulté le 6 février 2025).
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, [En ligne], Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, 86 p. [cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf] (Consulté le 4 octobre 2024).
- MINOR, K. A., et A. D. BENNER (2018). "School Climate and College Attendance for Black Adolescents: Moving Beyond College-Going Culture", *Journal of Research on Adolescence*, [En ligne], vol. 28, n° 1, mars, p. 160-168. doi : [10.1111/jora.12361](https://doi.org/10.1111/jora.12361). (Consulté le 14 janvier 2025).
- MUELLER, R. E. (2008). *Access and Persistence of Students from Low-Income Backgrounds in Canadian Post-secondary Education: A Review of Literature*, [En ligne], Toronto, A MESA Project Research Paper, Educational Policy Institute, 51 p. [scholar.ulethbridge.ca/mueller/files/mesa.may_2008.pdf] (Consulté le 3 février 2025).
- NANHOU, V., H. DESROSIERS et A. DUCHARME (2017). « Portrait des bénévoles de 16 à 65 ans au Québec », *Bulletin Portraits et trajectoires*, [En ligne], n° 22, décembre, Institut de la statistique du Québec, 28 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-22-portrait-des-benevoles-de-16-a-65-ans-au-quebec.pdf].
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2023). *Private elementary and secondary school enrollment and private enrollment as a percentage of total enrollment in public and private schools, by region and grade level: Selected years, fall 1995 through fall 2021*, [Tableau]. Repéré au nces.ed.gov/programs/digest/d23/tables/dt23_205.10.asp.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE) (2024). *Challenging Social Inequality Through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*, [En ligne], Paris, OCDE, doi : [10.1787/619667e2-en](https://doi.org/10.1787/619667e2-en). (Consulté le 15 janvier 2025).
- PERRY, L. B. (2012). "Causes and Effects of School Socio-Economic Composition? A Review of the Literature", *Education and Society*, [En ligne], vol. 30, n° 1, p. 19-35. doi : [10.7459/es/30.1.03](https://doi.org/10.7459/es/30.1.03). (Consulté le 31 janvier 2025).
- POLDERMAN, T. J. C., et autres (2010). "A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement", *Acta Psychiatrica Scandinavica*, [En ligne], vol. 122, n° 4, p. 271-284. doi : [10.1111/j.1600-0447.2010.01568.x](https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2010.01568.x). (Consulté le 29 janvier 2025).
- POULIN, R., et autres (2015). « Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, [En ligne]. [journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640] (Consulté le 10 janvier 2025).
- RAGHUPATHI, V., et W. RAGHUPATHI (2020). "The influence of education on health: an empirical assessment of OECD countries for the period 1995–2015", *Archives of Public Health*, [En ligne], vol. 78, n° 1, avril, p. 20. doi : [10.1186/s13690-020-00402-5](https://doi.org/10.1186/s13690-020-00402-5). (Consulté le 20 décembre 2024).

- ROORDA, D. L., et autres (2011). "The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 81, n° 4, p. 493-529. doi : [10.3102/0034654311421793](https://doi.org/10.3102/0034654311421793). (Consulté le 3 février 2025).
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION AU COLLÉGIAL DE MONTRÉAL (2022). *Conditions d'admission - Attestation d'études collégiales (AEC) - Formation continue*, [En ligne]. www.sram.qc.ca/fr/tout-sur-la-demande-admission/conditions-admission/aec-formation-continue (Consulté le 10 janvier 2025).
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION AU COLLÉGIAL DE QUÉBEC (2021). *Conditions d'admission*, [En ligne]. www.sracq.qc.ca/admission/conditions-admission.aspx (Consulté le 10 janvier 2025).
- ST-AMAND, J., F. BOWEN et T. WAN JUNG LIN (2017). « Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, [En ligne], vol. 40, n° 1, p. 1-32. [\[www.jstor.org/stable/90002333\]](https://www.jstor.org/stable/90002333) (Consulté le 14 janvier 2025).
- STATISTIQUE CANADA (2020). « Rapports sur la santé : L'espérance de vie varie en fonction de la scolarité et du niveau du revenu », *Le Quotidien*, [En ligne], 15 janvier, 2 p. [\[www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/200115/dq200115c-fra.pdf?st=19zyghbH\]](http://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/200115/dq200115c-fra.pdf?st=19zyghbH) (Consulté le 25 octobre 2024).
- SUPENO, E., S. BOURDON et M.-P. LAPOINTE-GARANT (2021). *Accès et réussite des hommes aux études postsecondaires. Recension des écrits*, [En ligne], n.s., Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, 39 p. [\[prese.ca/wp-content/uploads/2023/08/ACCSET1.pdf\]](http://prese.ca/wp-content/uploads/2023/08/ACCSET1.pdf) (Consulté le 6 février 2025).
- TÉTREAU, K., et H. DESROSIERS (2013). « Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)*, [En ligne], vol. 7, n° 4, décembre, Institut de la statistique du Québec, 28 p. [\[statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-a-lepreuve-obligatoire-de-mathematiques-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf\]](http://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-a-lepreuve-obligatoire-de-mathematiques-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf).
- THAPA, A., et autres (2013). "A Review of School Climate Research", *Review of Educational Research*, [En ligne], vol. 83, n° 3, septembre, p. 357-385. doi : [10.3102/0034654313483907](https://doi.org/10.3102/0034654313483907). (Consulté le 10 janvier 2025).
- TOMPSETT, J., et C. KNOESTER (2023). "Family socioeconomic status and college attendance: A consideration of individual-level and school-level pathways", *PLOS ONE*, [En ligne], vol. 18, n° 4. doi : [10.1371/journal.pone.0284188](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284188). (Consulté le 24 septembre 2024).
- VAN EWIJK, R., et P. SLEEGERS (2010). "The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, [En ligne], vol. 5, n° 2, janvier, p. 134-150. doi : [10.1016/j.edurev.2010.02.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001). (Consulté le 31 janvier 2025).
- WANG, M.-T., et J. L. DEGOL (2016). "School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes", *Educational Psychology Review*, [En ligne], vol. 28, n° 2, p. 315-352. doi : [10.1007/s10648-015-9319-1](https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1). (Consulté le 15 janvier 2025).
- XIA, M., G. M. FOSCO et M. E. FEINBERG (2016). "Examining reciprocal influences among family climate, school attachment, and academic self-regulation: Implications for school success", *Journal of Family Psychology*, [En ligne], vol. 30, n° 4, p. 442-452. doi : [10.1037/fam0000141](https://doi.org/10.1037/fam0000141). (Consulté le 3 février 2025).
- ZHANG, X. (2021). *Persistance du faible revenu au Canada et dans les provinces*, [En ligne], produit n° 75F0002M au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada, 22 p. [\[www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75f0002m/75f0002m2021004-fra.htm\]](http://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75f0002m/75f0002m2021004-fra.htm) (Consulté le 2 avril 2025).
- ZEMAN, K. (2023). *De l'école secondaire à l'enseignement postsecondaire et au marché du travail*, [En ligne], produit n° 81-595-M au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada, 9 p. [\[www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2023004-fra.htm\]](http://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-595-m/81-595-m2023004-fra.htm) (Consulté le 24 septembre 2024).
- ZEMAN, K., et M. FRENETTE (2021). « Les jeunes et l'éducation au Canada », dans *Portrait des jeunes au Canada : Rapport statistique*, [En ligne], produit n° 42-28-0001 au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada. [\[www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/42-28-0001/2021001/article/00003-fra.pdf?st=ybEwwS45\]](http://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/42-28-0001/2021001/article/00003-fra.pdf?st=ybEwwS45) (Consulté le 25 octobre 2024).

La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) est produite par la Direction des études longitudinales.

Ce fascicule ainsi que le contenu des rapports de la première édition de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1) se trouvent sur le site Web de l'ELDEQ 1 (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca) sous l'onglet « Publications ».

Principaux partenaires financiers de l'ELDEQ :

- Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine
- Fondation Lucie et André Chagnon
- Institut de la statistique du Québec
- Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail
- Ministère de l'Éducation
- Ministère de l'Enseignement supérieur
- Ministère de la Famille
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

Notice bibliographique suggérée

GROLEAU, Amélie (2025). « Climat scolaire au secondaire et accès aux études collégiales : au-delà des facteurs socioéconomiques et du parcours scolaire antérieur », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) – De la naissance à l'âge adulte*, [En ligne], vol. 9, fascicule 7, juin, Institut de la statistique du Québec, 1-31 p. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/climat-scolaire-secondaire-acces-etudes-collegiales.pdf].

Ce fascicule a été réalisé à l'Institut de la statistique du Québec par :

Direction des études longitudinales

Avec la collaboration de :

Karine Tétreault et Pascale Domond,
Direction des études longitudinales

Luc Belleau et Julien Armand,
Direction de la méthodologie

Véronique Dupéré, Université de Montréal

Simon Larose, Université Laval

Relecteurs :

Nancy Illick et Amélie Lavoie, Direction des études longitudinales, Institut de la statistique du Québec

Bertrand Perron, Direction générale des statistiques et de l'analyse sociales, Institut de la statistique du Québec

Latifa Elfassihi et Sylvain Tchoupou, Ministère de l'Enseignement supérieur

Véronique Dupéré, Université de Montréal

Simon Larose, Université Laval

Révision linguistique et édition :

Direction de la diffusion et des communications

Pour plus de renseignements :

Centre d'information et de documentation
Institut de la statistique du Québec
200, chemin Sainte-Foy, 3^e étage
Québec (Québec) G1R 5T4

Téléphone :
418 691-2401
1 800 463-4090 (Canada et États-Unis)

Courriel : cid@stat.gouv.qc.ca

Site Web : statistique.quebec.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
2^e trimestre 2025
ISBN 978-2-555-01415-2 (en ligne)

© Gouvernement du Québec
Institut de la statistique du Québec, 2023

Toute reproduction autre qu'à des fins de consultation personnelle est interdite sans l'autorisation du gouvernement du Québec.
statistique.quebec.ca/fr/institut/nous-joindre/droits-auteur-permission-reproduction