



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Les cheminements non traditionnels des apprenants adultes de la Toronto District School Board : L'influence des caractéristiques individuelles et de quartier

Paul Anisef, Université York, Robert Brown,
Toronto District School Board, Karen Robson,
Université York, de concert avec Lisa
Newton, TDSB



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

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

Citer la publication comme suit :

Anisef, P., Brown, R., Robson, K., et Newton, L. (2013). Les cheminements non traditionnels des apprenants adultes de la Toronto District School Board : L'influence des caractéristiques individuelles et de quartier. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Table des matières

| | |
|--|----|
| Sommaire..... | 1 |
| Examen du corpus des recherches | 5 |
| Les apprenants adultes : définition..... | 5 |
| Importance de l'apprentissage à l'âge adulte | 5 |
| Buts et motivations des apprenants adultes..... | 6 |
| Les adultes : un groupe vulnérable | 8 |
| Les besoins des apprenants adultes et les obstacles auxquels ils se heurtent | 9 |
| Les apprenants adultes immigrants et les études postsecondaires au Canada | 10 |
| L'éducation permanente | 12 |
| Résumé et conclusion | 13 |
| Enquête du TDSB sur l'éducation permanente | 14 |
| Série de données administratives du TDSB..... | 27 |
| Cheminements pour l'accès aux études postsecondaires | 28 |
| Variables de recensement de Statistiques Canada..... | 29 |
| Aperçu des analyses bivariées..... | 37 |
| Analyse à plusieurs variables | 37 |
| Analyse à plusieurs variables des séries de données administratives..... | 40 |
| Comparaison des indicateurs des projets d'études postsecondaires et confirmations d'études postsecondaires | 42 |
| Résumé et conclusions..... | 44 |

Une annexe est disponible en anglais seulement sur demande à info@heqco.ca.

Tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Description des variables dans les analyses de l'enquête | 17 |
| Tableau 2 : Analyses de l'enquête bivariées des régions d'origine avec d'autres variables..... | 24 |
| Tableau 3 : Description des variables dans la série des données administratives du TDSB..... | 30 |
| Tableau 4 : Analyse bivariée des séries de données administratives – Région d'origine par..... | 31 |
| caractéristiques individuelles et de voisinage | |
| Tableau 5 : Analyse bivariée des séries de données administratives – État de la demande..... | 32 |
| par caractéristiques individuelles et de voisinage | |
| Tableau 6 : Modèles de régression logistique prédisant les confirmations d'études postsecondaires | 39 |
| Tableau 7 : Modèles de régression logistique prédisant les confirmations d'études postsecondaires | 42 |
| Tableau 8 : Comparaison des indicateurs des projets et confirmations d'études postsecondaires entre deux séries de données | 43 |

Figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Distribution des apprenants adultes dans les écoles de jour du TDSB qui offrent des programmes d'éducation permanente aux adultes..... | 4 |
| Figure 2 : Expériences en classe par région d'origine..... | 26 |
| Figure 3 : Obstacles externes par région d'origine | 27 |
| Figure 4 : Caractéristiques individuelles et région d'origine | 33 |
| Figure 5 : Confirmations et région d'origine..... | 34 |
| Figure 6 : Caractéristiques régionales et région d'origine | 35 |
| Figure 7 : Caractéristiques individuelles et confirmations..... | 36 |

Sommaire

Bien qu'autrefois considérés comme un aspect marginal de l'éducation, les cheminements propres aux apprenants adultes sont devenus depuis quelques années un sujet de recherche qui suscite l'intérêt. Les études existantes se sont concentrées essentiellement sur la formation des adultes au postsecondaire ou sur les programmes d'éducation pour adultes destinés aux immigrantes et immigrants peu qualifiés. De manière générale, les adultes immigrants ou nés au Canada ne considèrent pas les programmes d'éducation permanente comme un moyen de rehausser leurs titres de compétence pour accéder aux études postsecondaires. Notre recherche comble cette lacune en étudiant les résultats au postsecondaire des adultes immigrants ou nés au Canada qui cherchent à améliorer leurs titres de compétence en suivant des cours d'éducation permanente du palier secondaire ou des programmes des écoles de jour pour adultes du Toronto District School Board (TDSB). Étant donné cette absence de recherches, il est difficile de connaître le nombre de personnes qui s'engagent dans cette voie pour accéder aux études postsecondaires ainsi que les facteurs ayant une incidence sur les projets d'études postsecondaires formulés par les apprenants adultes au palier secondaire et de savoir si et comment ces cheminements et résultats diffèrent pour les immigrants et les non-immigrants. Au terme d'un examen approfondi du corpus des recherches, les chercheurs ont conclu que les apprenants adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente pour améliorer leurs qualifications et titres de compétences font probablement face à de multiples obstacles lorsqu'ils tentent de suivre des études postsecondaires. En plus de connaître les mêmes difficultés auxquelles se heurtent la plupart des apprenants adultes, par exemple, des contraintes financières et de temps, les apprenants adultes immigrants font souvent face d'autres défis secondaires, comme une nouvelle culture scolaire, la monoparentalité et une méconnaissance de la langue qui peuvent les empêcher de s'intégrer à la société et sur le marché du travail du Canada.

La question essentielle que nous examinons dans cette étude est la suivante : « Quels sont les cheminements pour l'accès aux études postsecondaires suivis par les apprenants adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente et leurs corrélations? » Nous avons examiné la façon dont ces cheminements diffèrent entre immigrants et non-immigrants et utilisé deux séries de données pour répondre à cette question de nature générale et à d'autres plus ciblées. La première série de données provient de l'enquête du TDSB sur l'éducation permanente, dans le cadre de laquelle on a obtenu des renseignements de 640 personnes qui suivaient des cours d'anglais de 12^e année en mars 2011. Du fait de la nature pluridisciplinaire de cette enquête, nous n'avons pu qu'étudier les buts et les projets d'études postsecondaires des participants. Par conséquent, nous avons utilisé une deuxième série de données administratives du TDSB pour décrire et analyser les transitions de ces personnes au postsecondaire. La série de données administratives du TDSB comprend tous les apprenants adultes qui ont fréquenté l'une des cinq écoles de jour pour adultes du TDSB à n'importe quel moment au cours de quatre quadrimestres entre septembre 2008 et juin 2009. Cette population se composait au total de 12 861 apprenants.

Les analyses bivariées des séries de données révèlent que les projets d'études postsecondaires et les cheminements suivis par les apprenants varient considérablement. Plus de la moitié des apprenants questionnés prévoient aller au collège, tandis qu'un quart seulement a l'intention d'aller à l'université. Nous n'avons pas constaté de différences importantes dans les projets d'études postsecondaires par région d'origine. Cependant, une analyse des séries de données administratives révèle que seulement 2 % des apprenants ont répondu et confirmé qu'ils accepteraient une offre d'admission dans une université ontarienne. Ce groupe ne comprend pas de personnes originaires des Caraïbes et d'Amérique latine. Environ 17 % des apprenants ont répondu et confirmé qu'ils feraient des études collégiales en Ontario. Des variations notables sont constatées au niveau des confirmations par région d'origine. Environ 22 % des personnes originaires d'Afrique et d'Asie ont confirmé vouloir faire des études collégiales, contre seulement 12 % de personnes non anglophones originaires d'Europe et 13 % des personnes venant des Caraïbes et d'Amérique latine. Ainsi, si la région d'origine a une très légère influence sur les apprenants adultes lorsqu'ils planifient leurs études postsecondaires, ces écarts dans les régions d'origine font surface et ont une incidence sur les confirmations d'offre d'admission dans un établissement postsecondaire.

Afin de déterminer la façon dont les différences dans les conditions de vie des groupes d'immigrants peuvent influencer sur les résultats associés aux confirmations pour les groupes examinés dans la série de données

administratives, nous avons utilisé une analyse à plusieurs variables pour contrôler divers facteurs contextuels. En ce qui concerne l'analyse à plusieurs variables de l'enquête sur les apprenants, il n'y a pas de constatations particulièrement profondes au sujet des variables des résultats examinés. En général, les indicateurs inclus dans ces modèles ne sont pas des facteurs déterminants particulièrement forts des facteurs examinés, les indicateurs revenant le plus souvent dans les modèles étant l'âge et le fait d'avoir suivi des études postsecondaires. Pour ce qui est de l'analyse à plusieurs variables de la série de données administratives, le sexe, l'âge et l'arrivée au Canada après l'âge de 14 ans apparaissent comme des indicateurs individuels pour les confirmations d'offres d'admission dans un établissement postsecondaire. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à confirmer, comme les jeunes d'ailleurs. Il convient aussi de souligner que l'arrivée au Canada après l'âge de 14 ans est un facteur positif associé aux confirmations d'études postsecondaires. Au chapitre des caractéristiques de voisinage, seulement la proportion de personnes très instruites vivant dans un quartier est associée de manière significative, quoique faiblement, aux confirmations d'études postsecondaires.

En conclusion, nos constatations comprennent une étape préliminaire pour déterminer les cheminements non traditionnels choisis par les apprenants adultes relevant du TDSB. Afin de fournir les soutiens nécessaires, au secondaire et au postsecondaire, qui faciliteraient l'accès et le maintien aux études postsecondaires en Ontario, nous devons en apprendre beaucoup plus sur la structure et la dynamique des cours d'éducation permanente qui influent sur les choix des apprenants adultes en matière d'éducation et d'emploi.

Introduction¹

Bien qu'autrefois considérés comme un aspect marginal de l'éducation, les cheminements propres aux apprenants adultes sont devenus depuis quelques années un sujet de recherche qui suscite l'intérêt. Les études existantes se sont concentrées essentiellement sur la formation des adultes au postsecondaire ou sur les programmes d'éducation pour adultes destinés aux immigrantes et immigrants peu qualifiés. De manière générale, les adultes immigrants ou nés au Canada ne considèrent pas les programmes d'éducation permanente comme un moyen de rehausser leurs titres de compétence pour accéder aux études postsecondaires. Notre recherche comble cette lacune en étudiant les résultats au postsecondaire des adultes immigrants ou nés au Canada qui cherchent à améliorer leurs titres de compétence en suivant des cours d'éducation permanente du palier secondaire ou des programmes des écoles de jour pour adultes du Toronto District School Board (TDSB).

Accroître les taux de réussite au postsecondaire est devenu une priorité de province, mise en évidence lors du lancement du « plan Ontario ouvert sur le monde » en 2009. Cette initiative du gouvernement de l'Ontario a pour but de porter à 70 % le taux de réussite au postsecondaire des 25 à 64 ans (Kerr, 2011). Actuellement, ce groupe d'âge affiche un taux de réussite de 62 %. Harvey Weingarten, président-directeur général du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, souligne que près des trois quarts des nouveaux emplois nécessiteront des études postsecondaires, et que pour satisfaire aux exigences du marché du travail, l'Ontario devra accroître les taux de participation et de réussite des groupes de personnes insuffisamment représentées qui sont moins nombreuses à faire des études postsecondaires (Mullins, 2010). Harvey Weingarten mentionne les écarts² dans les résultats scolaires et les facteurs sociodémographiques, ce dont s'inquiètent nombre de chercheurs et de décideurs (rapport annuel du directeur du TDSB, 2004-2005, *TDSB Achievement Gap Task Force*, 2010, Rubenson et coll., 2007; Myers et de Broucker, 2006).

Les adultes contribuent pour beaucoup à ces écarts, car ils ont souvent besoin d'améliorer leurs compétences, mais peuvent se heurter à des obstacles qui les empêchent de participer et de réussir au postsecondaire. Si l'Ontario veut atteindre son objectif d'un taux de réussite de 70 %, nous devons faire le nécessaire pour comprendre les besoins particuliers des adultes et répondre à ces besoins, et prêter une attention particulière aux immigrants adultes, un groupe particulièrement important dans cette province. Cet examen permet de mieux comprendre ces besoins en compilant les conclusions des recherches sur les apprenants adultes de tous types : immigrants récents ayant un niveau d'instruction élevé qui font des études secondaires et postsecondaires, apprenants peu qualifiés nés au Canada, élèves adultes qui ont un emploi, et personnes qui poursuivent des études pour trouver du travail, entre autres configurations.

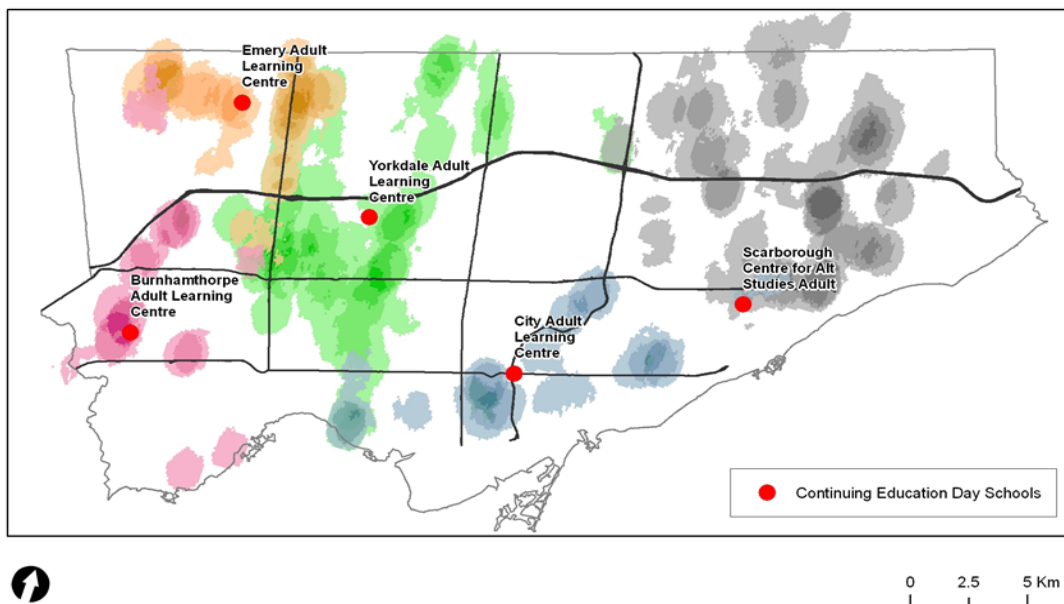
La principale question étudiée dans ce projet est la suivante : « Quels sont les cheminements suivis par les apprenants adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente, et les cours correspondants, pour accéder aux études postsecondaires? » Pour répondre à cette question de nature générale, nous examinons aussi la façon dont les cheminements suivis par les adultes diffèrent entre immigrants et non-immigrants. Pour ce faire, nous utilisons deux séries de données. La première de ces séries provient de l'enquête du TDSB sur l'éducation permanente, qui porte sur 640 élèves suivant un cours d'anglais de 12^e année en mars 2011. Une deuxième série de données administratives porte sur environ 13 000 personnes qui étaient inscrites à cinq écoles de jour pour adultes en 2008-2009. La carte ci-dessous montre la série de données administratives géocodée en fonction du code postal résidentiel des apprenants adultes³. Ainsi, elle révèle la concentration d'apprenants adultes par secteur résidentiel de Toronto et la vaste zone géographique desservie par les cinq écoles secondaires pour adultes.

¹ Nous remercions Nikolina Postic, lectrice d'épreuve et réviseuse du présent rapport, pour son travail.

² Écarts de rendement : « Le but des efforts déployés depuis dix ans pour réformer le système d'éducation... est de combler l'écart entre la qualité de l'éducation que reçoivent la plupart des enfants des classes moyennes ... et celle que reçoivent la plupart des enfants des classes défavorisées et des groupes minoritaires – et d'éliminer les disparités qui en résultent. » (Wagner, 2008)

³ Nous remercions Cosmin Marmureanu, l'auteur de cette carte.

Figure 1 : Distribution des apprenants adultes dans les écoles de jour du TDSB qui offrent des programmes d'éducation permanente aux adultes



Date: May 31, 2012

Produced by: Research and Information Services
Sources: TDSB Research and Organizational Development

Source : TDSB Research and Organizational Development
Les points rouges indiquent des écoles de jour pour adultes offrant des programmes d'éducation permanente.
Produit par TDSB Research and Information Services

Les chercheurs ont vérifié si certaines des personnes suivant des cours offerts par le TDSB étaient aussi inscrites comme apprenants adultes en 2007-2008, puis de nouveau en 2009-2010. Il est particulièrement important pour notre analyse de la série de données de déterminer les facteurs qui prédisent les objectifs postsecondaires des personnes inscrites aux programmes d'éducation permanente. La série de données administratives sera utilisée pour déterminer les facteurs qui prédisent les choix postsecondaires des personnes qui suivent des programmes d'éducation permanente.

Le présent rapport se compose de quatre parties. La première partie consiste en une analyse détaillée du corpus des recherches portant sur les apprenants adultes qui ont immigré et ceux nés au Canada et les obstacles qu'ils rencontrent en utilisant l'éducation permanente comme un moyen d'accéder aux études postsecondaires. La deuxième partie présente des statistiques et des graphiques descriptifs se rapportant à l'enquête et aux séries de données administratives susmentionnées. La troisième partie consiste en une analyse à plusieurs variables en trois étapes. Dans la première étape, nous présentons des modèles de régression logistique à variables multiples multinomiaux qui prédisent les objectifs postsecondaires en utilisant la situation des immigrants, l'âge lors de l'arrivée au Canada et les titres de compétence acquis à l'étranger, et en tenant compte d'une multitude de facteurs démographiques. Nous passons ensuite à la deuxième étape de l'analyse, dans laquelle des données longitudinales administratives sont employées pour prédire les choix d'études postsecondaires des personnes qui suivent des programmes d'éducation permanente, à l'aide de modèles mixtes ou multiniveaux. Dans la dernière étape de notre analyse à plusieurs variables, nous utilisons davantage de techniques statistiques sophistiquées pour « appairer » les résultats des données de l'enquête en créant des cas à partir de la série de données administratives et en utilisant des critères d'appariement similaires, comme l'âge, le sexe, l'état civil et la région d'origine. Nous examinons aussi la trajectoire probable des apprenants et regroupons cette information dans la série de données. Ainsi, nous pouvons utiliser ces données plus détaillées dans une analyse des résultats de

substitution. La quatrième et dernière partie de ce rapport contient des conclusions et recommandations.

Examen du corpus des recherches⁴

Les apprenants adultes : définition

Si les cheminements des participants varient considérablement, « mais l'apprentissage des adultes est couramment défini comme le processus d'acquisition de connaissances et de compétences spécialisées par des adultes, grâce à la pratique, à la formation ou à l'expérience, ou le résultat de cette acquisition. La définition limite généralement la population des apprenants à ceux qui n'en sont plus au cycle initial de leur éducation » (Kerr, 2011, p. 5). L'apprentissage non formel (structuré, non institutionnel) et informel (non structuré, quotidien) est souvent inclus dans la définition (Rubenson et coll., 2007). Cependant, ces catégories d'apprentissage non formelles et informelles ne se rapportent pas à notre étude proposée d'apprenants adultes qui suivent des programmes du palier secondaire ou des programmes des écoles de jour pour adultes du TDSB donnant droit à des crédits. Comme Kerr (2011) l'explique, les cheminements des adultes qui suivent des études postsecondaires sont différents de ceux des étudiants dits traditionnels. Par conséquent, les définitions communes d'attrition et de rétention ne sont pas utiles pour ce groupe. Ce point de vue est aussi celui de Kasworm (2003, p. 6), qui indique que les étudiants adultes ont des vies complexes et stressantes ... qui les empêchent de mener leurs études à bien. Kerr (2011) donne comme exemple la personne qui s'inscrit à un seul cours à la fois, mais est tout de même obligée d'interrompre ses études en raison d'obligations familiales ou professionnelles. Au-delà de ces divers cheminements, le groupe d'apprenants adultes est hétérogène en ce qui concerne les caractéristiques suivantes : statut d'immigrant, pays d'origine, ethnie, langue, revenu et niveau d'instruction, autant de facteurs qui constituent des obstacles et des problèmes particuliers à chaque apprenant.

Bien que l'importance d'étudier et d'appuyer les apprenants adultes soit désormais évidente pour les chercheurs et les décideurs ontariens, ce domaine de recherche est relativement récent. Par conséquent, certains éléments du secteur (p. ex., les adultes qui font des études postsecondaires) reçoivent plus d'attention que d'autres, et les données sur l'éducation des adultes ne sont pas toutes aussi riches (OECD, 2002). Kerr (2011), dont un récent rapport traite de nombreuses questions sur l'éducation des adultes au postsecondaire en Ontario, souligne une pénurie de données longitudinales fiables sur la participation des adultes aux programmes d'apprentissage et leurs résultats. Notre étude jette la lumière sur les cheminements suivis par les apprenants adultes.

Importance de l'apprentissage à l'âge adulte

Au-delà des intérêts provinciaux, l'apprentissage des adultes est devenu depuis quelques années une priorité nationale, voire mondiale, puisque les pays en voie de développement partagent nombre de préoccupations au sujet de la formation et l'éducation des adultes, notamment au postsecondaire (Rubenson et coll., 2007). La population vieillit rapidement, ce qui ralentit la croissance de la population active et donne lieu à une pénurie de travailleurs. Le Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie présente les statistiques révélatrices suivantes :

D'après le ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences (RHDC), d'ici 2015, environ cinq millions et demi d'emplois seront à combler au Canada en raison des départs à la retraite (3,8 millions) et de la création de nouveaux emplois (1,7 million). De ces nouveaux emplois, les deux tiers nécessiteront des études postsecondaires ou se situeront dans le domaine de la gestion. Le marché du travail canadien aura besoin d'environ 1,4 million de diplômés universitaires supplémentaires en 2015 et un peu plus de deux millions de personnes ayant complété une formation professionnelle ou collégiale (CSPASST, 2011, p. 13).

⁴ Nous remercions Jennifer S. Anisef pour cet examen du corpus des recherches existant.

On peut améliorer la possibilité pour la population active existante de répondre à ses besoins en donnant aux adultes la possibilité d'améliorer leurs qualifications et compétences (Rubenson et coll., 2007; Saunders, 2007; Myers et de Broucker, 2006).

L'économie du savoir actuelle se caractérise par une demande de compétences en constante évolution. Livingstone (2005) attire l'attention sur la tendance à exiger de nombreuses compétences, même pour de simples postes de bureau ou emplois manuels non spécialisés au Canada (tout soulignant le problème croissant de la surqualification). Une autre étude indique que le nombre d'emplois peu qualifiés diminue et que les qualifications deviennent rapidement obsolètes sur le nouveau marché du travail (Shek-wai Hui et Leckie, 2011). Par conséquent, les gens doivent suivre des cours d'éducation permanente pour appuyer la productivité, l'innovation et avoir de meilleures chances de décrocher un emploi; de plus, en bâtissant le capital humain, on renforce la compétitivité sur la scène mondiale (Rubenson et coll., 2007; gouvernement de l'Ontario, 2005; Kerr, 2011).

Par ailleurs, le corpus de recherches établit un lien entre le niveau d'instruction des adultes et l'équité et l'inclusion sociale. L'éducation réduit les disparités salariales, les personnes qui ont un faible niveau d'instruction réussissent moins bien sur le marché du travail; leur revenu est moins élevé, elles risquent davantage de se retrouver au chômage et occupent des postes inférieurs (Rubenson et coll., 2007; Myers et de Broucker, 2006; OECD, 2003). Selon une étude de la Fédération des enseignantes/enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO, 2004a), 50 % des adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente échappent à l'aide sociale et 83 % des personnes diplômées des écoles de jour pour adultes trouvent un emploi ou poursuivent des études. Cependant, l'écart⁵ se creuse en raison du fait que les personnes moins instruites sont moins nombreuses à faire des études. Les Ontariennes et Ontariens qui font des études universitaires ont un niveau d'instruction et de formation cinq fois plus élevé que celles qui ont un diplôme d'études secondaires ou n'ont pas terminé leurs études secondaires (Myers et de Broucker, 2006). Les adultes moins instruits ont autant intérêt, sinon plus, à faire des études poussées que ceux qui ont un niveau d'instruction plus élevé, au chapitre du salaire déclaré et(ou) de l'avancement, surtout si elles obtiennent un certificat d'études postsecondaires (Pinsent-Johnson, Howell, et King, 2013; Kerr, 2011).

Améliorer le niveau d'instruction de la population résulte aussi en des citoyens avertis et des avantages personnels et sociaux, p. ex., une meilleure participation et intégration à la collectivité (Rubenson et coll., 2007; gouvernement de l'Ontario, 2005; Kerr, 2011; Myers et de Broucker, 2006; OECD, 2003). D'après Rubenson (2007), les taux de participation supérieurs aux programmes d'éducation pour adultes dans les pays nordiques s'expliquent sans doute par des politiques publiques davantage centrées sur la société civile et les droits des citoyens que sur les acquis et la réussite sur le marché du travail, ce qui peut creuser les écarts de rendement susmentionnés. Un niveau d'instruction plus élevé peut même avoir une incidence sur la santé, 67 % des diplômés des programmes d'études postsecondaires au Canada ayant déclaré être en « très bonne » ou « excellente » santé en 2005, contre seulement 43 % des personnes sans diplôme d'études secondaires (CSPASST, 2011). D'autres études devraient se pencher sur les inégalités qui existent actuellement dans le domaine de l'accès et de la prestation pour s'assurer que tous les apprenants adultes potentiels en tirent les mêmes bienfaits (OECD, 2003).

Buts et motivations des apprenants adultes

Comme on peut l'imaginer lorsqu'on étudie la diversité de leurs antécédents, les apprenants adultes souhaitent faire des études pour des diverses raisons et dans des buts différents. La décision de s'inscrire à des programmes d'études supérieures repose sur des facteurs de vie et de prédisposition et la décision de poursuivre des études est une décision cognitive et émotive qui dépend des circonstances familiales, professionnelles, sociales et financières, du sexe, du soutien des organismes et des conditions de la prestation des programmes (Stein et Wanstreet, 2006,

⁵ Écart de rendement : « Il s'agit de l'écart entre ce que les étudiants sont censés faire et ce qu'ils peuvent faire. Au fil du temps, cet écart se creuse de plus en plus et est particulièrement exacerbé vers la fin des études, lorsque les élèves à risque cessent de progresser. À cause de cet écart de rendement, ces élèves sont dans l'incapacité de satisfaire aux exigences des cours obligatoires du palier secondaire, et cet échec qui peut les décourager et les démotiver » (Deshler, 2005).

dans Pinsent-Johnson et coll., 2013, p. 7). Dans son examen des programmes d'études pour adultes, Comings (2007) souligne que les objectifs des apprenants adultes évoluent avec le temps, influant sur la configuration de leurs cheminements. Qui plus est, d'autres facteurs, dont le niveau d'études, de compétences et l'indice de développement humain du pays d'origine (pour les étudiants immigrants), peuvent influencer sur la participation aux études (Lum et Grabke, 2012; Adamuti-Trache, 2011). À titre d'exemple, l'étude comparative effectuée en 2003 par l'OCDE des politiques internationales d'apprentissage des adultes, montre que nombre de personnes qui ont un faible niveau d'instruction ou sont peu qualifiées croient que leurs compétences sont bonnes ou excellentes et que, de ce fait, elles n'ont pas besoin de les améliorer.

Améliorer les chances d'emploi et la formation professionnelle fait partie des raisons les plus souvent citées par les adultes qui font des études à tous les niveaux (Lum et Grabke, 2012; Adamuti-Trache et Sweet, 2010; Adamuti-Trache, 2011; Dæhlen et Ure, 2009; OCDE, 2003; Livingstone, 2005; CSPASST, 2011; Girard, 2010). La conclusion de l'OCDE, particulièrement importante pour cette enquête, est que la plupart des adultes font des études de courte durée pour améliorer leurs chances d'emploi ou avancer dans leur profession plutôt que pour suivre des études postsecondaires formelles : moins de 20 % des apprenants adultes suivent une formation pour obtenir un diplôme universitaire, collégial ou d'études professionnelles (OCDE, 2003). Les adultes plus âgés, notamment ceux de plus de 50 ans, sont moins nombreux à faire des études, car ils ne pensent pas que des études sur le tard soient un investissement qui en vaille la peine. Souvent, les adultes qui se remettent aux études doivent changer d'emploi, perdent leur ancienneté ou leurs avantages sociaux, ont une carrière plus courte et, de façon plus générale, leur retour sur investissement est moins important que celui dont jouissent les apprenants plus jeunes (ibid.).

Dans leur étude norvégienne des raisons qui motivent les adultes peu qualifiés à s'inscrire à un programme d'éducation permanente, Dæhlen et Ure (2009) dénotent une certaine ambivalence de la part des personnes qui se sentent obligées de faire des études pour des raisons professionnelles plutôt que parce qu'elles en ont une envie profonde. Ce raisonnement pourrait aussi s'appliquer aux adultes plus instruits, mais encore plus aux apprenants adultes peu qualifiés, chez qui l'école pourrait avoir laissé de mauvais souvenirs. Le manque d'assurance peut être une autre raison pour laquelle les apprenants adultes ayant un faible niveau d'instruction ne font pas d'études secondaires (Pinsent-Johnson et coll., 2013). Cette même raison peut aussi les empêcher de faire des études supérieures. Une formation plus poussée peut améliorer l'assurance des adultes et leurs chances de réussite sur le marché du travail (OCDE, 2003).

Bon nombre d'adultes qui apprennent des théories reconnaissent le rôle des transitions dans leur décision de faire des études et les raisons qui les poussent à apprendre. On peut dire que l'immigration est une transition importante, caractérisée par des perturbations qui motivent les gens à faire des études (Adamuti-Trache et Sweet, 2010). La décision de beaucoup d'immigrants de faire des études secondaires et postsecondaires repose essentiellement sur la difficulté qu'ils ont à faire reconnaître leurs titres de compétence acquis à l'étranger au Canada. Face à cet obstacle récurrent, beaucoup d'immigrants adultes décident de suivre une formation professionnelle (surtout ceux qui ne sont pas qualifiés) ou des cours de langue afin de rehausser la valeur de l'éducation reçue à l'étranger, ce qui peut donner lieu à un meilleur salaire (Girard, 2010). Le pays d'origine, la catégorie d'immigrant, l'âge au moment de la migration, le nombre d'années passées dans le pays hôte, les études suivies et la profession exercée avant le départ sont autant de facteurs qui peuvent justifier le fait d'investir dans des études après avoir immigré et les fruits de cet investissement sont considérés être les plus intéressants par les immigrants qui viennent de régions dont les titres de compétence sont les moins reconnus (ibid.).

Adamuti-Trache (2011, p. 65) reconnaît le rôle de la personne dans la prise de décision des immigrants très instruits, décrivant la notion de « bounded agency » avancée par Shanahan comme « une interaction dynamique entre l'organisme et le contexte social ». Dans son analyse secondaire de l'Enquête longitudinale auprès des Immigrants au Canada (ELIC), Adamuti-Trache constate que les réactions des immigrants aux possibilités d'éducation postsecondaire sont fondées sur des facteurs préalables à la migration et d'ordre structurel, et sur leurs dispositions personnelles. De toute évidence, prendre la décision de faire des études est un processus complexe qui repose sur de multiples considérations et vaut la peine d'être étudié plus en profondeur.

Les adultes : un groupe vulnérable

En tant que groupe à risque, les adultes ont besoin de soutien particulier pendant la transition vers les études postsecondaires. Lors de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA), quelque neuf millions d'adultes canadiens (42 %) ont fourni des résultats inférieurs au niveau 3 pour ce qui est de la compréhension des textes suivis et des textes schématiques, minimum accepté à l'échelle internationale pour réussir dans l'économie et la société d'aujourd'hui (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010). Un faible niveau de littératie est associé à une mauvaise performance globale, comme le montrent les résultats de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture (EICL) de 2005. Dans cette enquête, un pourcentage élevé d'adultes ayant un faible niveau de littératie n'a pas fait beaucoup d'études, a un revenu annuel inférieur à 25 000 \$, mais surtout, n'a ni l'anglais ni le français comme langue maternelle (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010).

Les immigrants adultes, récents et de longue date, sont particulièrement vulnérables en ce qu'ils forment le plus grand groupe de personnes qui ont affiché le niveau de littératie le plus faible dans l'EIACA, puisqu'ils ne sont que 30 % environ à avoir atteint le niveau 3 ou plus (Hayes, 2009). En 2007, Statistique Canada a publié un rapport spécial sur les perspectives des immigrants et démontré que pour 26 % de ces personnes, « apprendre une langue officielle » ou « ne pas connaître la langue » est la plus grande difficulté à laquelle ils se heurtent depuis leur arrivée au Canada quatre ans plus tôt. Les contraintes financières et de temps sont le plus souvent citées comme un obstacle à l'apprentissage de la langue dans l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EÉFA) menée par Statistique Canada (Peters, 2004).

Pour ce qui est de la question des femmes dans les programmes d'éducation pour adultes, le corpus de recherches présente une image mixte des femmes en tant que groupe à risque au chapitre des taux de participation. Si certaines études ne signalent aucune différence marquante entre les sexes au plan de la participation aux programmes d'éducation pour adultes au Canada (OECD, 2003), d'autres indiquent que les femmes, surtout les immigrantes et celles qui font partie des minorités visibles, sont moins susceptibles ou capables d'investir dans leur éducation (Chiswick et Miller, 1994, dans Girard, 2010; Livingstone et Scholtz, 2006). Une enquête menée en 2007-2008 auprès d'adultes suivant des cours du TDSB a montré que, dans l'ensemble, 65 % des personnes inscrites aux programmes d'éducation permanente sont des femmes, contre à 48 % pour les écoles de jours du TDSB. La proportion hommes-femmes est égale pour la population d'apprenants de 21 ans et moins; en ce qui concerne les personnes de plus de 21 ans, les femmes ont tendance à être plus nombreuses et à ne pas parler l'anglais à la maison, probablement en raison de leur statut d'immigrante (Brown, 2008).

Les taux de participation et de réussite des femmes peuvent varier selon leur situation et leurs antécédents. Grâce à leur analyse de l'enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada 2007 et à un examen du corpus de recherches dans ce domaine, Anisef et coll. (2012) montrent que les femmes immigrantes sont plus nombreuses que les hommes à souffrir d'isolement, à ne pas avoir de connaissances locales, à avoir des obligations familiales et un faible niveau d'instruction, et à se heurter à des obstacles culturels. Tous ces facteurs peuvent être un obstacle à l'apprentissage de l'une des langues officielles du Canada. Ces femmes, qui se caractérisent par leur non-connaissance des langues officielles, tendent à être plus âgées, à appartenir à une minorité visible, à immigrer dans la catégorie du regroupement familial ou des réfugiés et à venir d'Asie et du Moyen-Orient (ibid.). Ces constatations à propos des connaissances linguistiques suggèrent que l'âge, la catégorie d'immigrant, la race et le pays d'origine peuvent être des facteurs dans la participation et la réussite des femmes immigrantes dans les programmes d'éducation pour adultes et qu'on ne peut généraliser la vulnérabilité des femmes en ce qui a trait à leur participation aux programmes d'éducation.

Selon Maxwell (2010), l'incidence sociale et économique d'un faible niveau de littératie chez les adultes en âge de travailler sera encore plus forte au cours de la prochaine décennie, qui se caractérisera par une décélération de la croissance du marché du travail, une stagnation de la croissance économique due au déclin de la population active et la création d'une sous-classe attribuable aux disparités dans les revenus. Selon les projections du marché du travail, en 2031, neuf millions d'adultes faisant partie de la population active auront un faible niveau de littératie, soit 40 % de la population en âge de travailler (Conseil canadien sur l'apprentissage, Ibid.). Les adultes peu instruits susmentionnés

sont insuffisamment représentés dans les cheminements vers les études postsecondaires. Cette question nécessite davantage de recherches, notamment sur les personnes qui ne parlent pas une langue officielle couramment, si on veut accroître les taux de participation aux programmes d'éducation pour adultes et bâtir une main-d'œuvre plus instruite et qualifiée en Ontario.

Les besoins des apprenants adultes et les obstacles auxquels ils se heurtent

Les apprenants adultes font souvent face à des obstacles particuliers lorsqu'ils décident de faire des études postsecondaires en suivant des programmes d'éducation permanente, question qui doit être étudiée en profondeur pour obtenir de meilleurs résultats pour ce groupe et la province. Presque deux fois plus d'adultes (33 %) que de jeunes (19 %) ont mentionné les responsabilités familiales comme raison de ne pas poursuivre d'autres activités d'apprentissage (Statistique Canada, EASEF 2008, dans Kerr, 2011). Dans une étude des apprenants adultes nouvellement arrivés au Manitoba, Magro et Ghorayshi (2010) ont constaté que les femmes en particulier ont de la difficulté à poursuivre des études pendant qu'elles doivent s'occuper de leurs enfants et s'acquitter d'autres activités domestiques.

Les apprenants adultes sont plus nombreux que les étudiants dits traditionnels à indiquer que leurs obligations professionnelles les empêchent de faire des études (Kerr, 2011). La charge de travail est la principale raison (59 %) mentionnée par les participants à l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (EEFA) pour ne pas suivre des programmes d'études pour adultes et une formation (OECD, 2002). Malheureusement, les emplois qui sont un obstacle à l'amélioration des compétences ne permettent généralement pas de progresser. Selon Magro et Ghorayshi (2010), beaucoup de nouveaux arrivants qui ont participé à leur étude occupent des postes mal payés qui ne donnent pas la possibilité d'améliorer les compétences en littératie et se caractérisent par des mises à pied fréquentes et le sous-emploi, qui ont tendance à saper la confiance en ses capacités et l'assurance. D'après un rapport cubain (2010) sur la migration des femmes et l'éducation des adultes, les immigrantes spécialisées, malgré leur statut de professionnelles de la santé et avoir fait des études universitaires ou suivi une formation professionnelle dans leur pays d'origine, font face à des « barrières administratives » lorsqu'elles essaient d'approfondir leur éducation, de suivre des cours en anglais ou d'exercer leur profession dans un nouveau pays. Selon le rapport, les femmes immigrantes professionnelles qualifiées restent cantonnées dans des emplois bien inférieurs à leurs qualifications sans possibilité de progresser, le résultat étant que leurs compétences deviennent obsolètes.

Par comparaison, les employés de grandes sociétés qui sont des « cols blancs » ou des professionnels hautement spécialisés sont beaucoup plus nombreux à suivre des programmes d'études. En règle générale, les employeurs souhaitent que les investissements qu'ils font dans la formation de leurs employés en valent la peine et, par conséquent, concentrent leurs énergies sur ceux qui ont déjà un niveau d'instruction élevé et jouissent d'un statut professionnel relativement élevé. Les travailleurs peu qualifiés ou âgés et ceux qui travaillent dans de petites entreprises ou ont un emploi temporaire n'ont généralement pas la possibilité de faire des études, ce qui creuse encore davantage les inégalités (OECD, 2003).

Comme il est mentionné ci-dessus, la littératie peut être un obstacle considérable à la participation des adultes aux programmes d'apprentissage. Au Canada, les taux de participation varient considérablement entre les personnes qui ont un très faible niveau de littératie et les personnes très instruites (Rubenson et coll., 2007). En Ontario, les adultes ayant atteint un niveau 3 de littératie et un niveau supérieur sur l'échelle de littératie produite dans le cadre de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) sont près de trois fois plus susceptibles de participer à un programme d'apprentissage des adultes que ceux dont le niveau de littératie est faible (Kerr, 2011). Rubenson et coll. (2007, p. 36) attirent l'attention sur la cruelle ironie de cette constatation : « Les personnes qui ont le plus besoin d'améliorer leurs compétences de base pour accroître leurs chances sur le marché du travail sont celles qui sont le plus exclues de la société de la connaissance ». Les populations

adultes qui n'ont pas accès aux connaissances institutionnelles, notamment les nouveaux arrivants qui n'ont pas de réseau social ou communautaire, risquent de ne pas obtenir l'information sur les possibilités qui leur sont offertes de réaliser leurs objectifs d'apprentissage (gouvernement de l'Ontario, 2005; Magro et Ghorayshi, 2010).

Les apprenants adultes sont parfois désavantagés par le fait d'avoir quitté l'école depuis un certain nombre d'années. Ils n'ont souvent pas confiance en leurs connaissances scolaires et ont une faible estime de soi, ce qui peut les conduire à choisir des stratégies d'apprentissage inadéquates (Skaalvik et Skaalvik, 2005). Rares sont les programmes d'études pour adultes qui tiennent compte de ces problèmes. D'après un rapport de Collèges Ontario⁶ (2008), qui établit une comparaison entre les élèves qui s'inscrivent directement à des programmes d'études postsecondaires et ceux qui attendent quelques années (c.-à-d. les plus de 21 ans sans formation postsecondaire n'ayant suivi que des cours de rattrapage au secondaire), le taux d'emploi est plus faible pour le deuxième groupe que pour le premier, deux ans et cinq ans après l'obtention du diplôme. Ce rapport constate en outre que les membres du deuxième groupe ont davantage tendance à recourir aux services d'aide financière dans les collèges, au tutorat entre pairs, aux services spécialisés, de counseling ou d'invalidité que les membres du premier groupe. En créant les profils des personnes qui ne s'inscrivent pas directement, on obtient des renseignements utiles pour établir des stratégies de recrutement, les processus d'admission, pour prédire les besoins des élèves et les services dont ils ont besoin et pour prendre des décisions au sujet des programmes, non seulement pour les adultes au secondaire, mais aussi pour ceux qui font des études postsecondaires.

Les apprenants adultes immigrants et les études postsecondaires au Canada

L'Ontario est une destination privilégiée par les nouveaux arrivants au Canada, groupe d'apprenants adultes d'intérêt. En 2010, plus de 42 % (118 113) des résidents permanents se sont installés en Ontario, dont près de 80 % à Toronto (Citoyenneté et Immigration Canada, 2010). Selon une étude menée en 2007 par Gilmore et Le Petit (dans Rollin, 2011), l'éducation postsecondaire est un cheminement que les immigrants adultes récents âgés entre 25 et 54 ans (14 %) sont plus nombreux à suivre que les adultes du même âge nés au Canada (6 %). En 2007, Statistique Canada a publié un rapport décrivant les perspectives des immigrants durant leurs premières années au Canada. Quelque 7 700 immigrants ont été suivis lors des trois vagues de l'Enquête longitudinale auprès des Immigrants au Canada (ELIC). Près de 10 % d'entre eux ont dit apprécier les possibilités d'éducation offertes au Canada, et pour 25 %, l'accès à l'éducation est la principale raison pour laquelle ils ont choisi de s'installer définitivement au Canada (Statistique Canada, 2007).

Dans l'ensemble, les immigrants ont un niveau d'instruction plus élevé que les personnes nées au Canada, ce qui s'explique essentiellement par une politique d'immigration qui favorise le recrutement de personnes ayant un niveau d'instruction élevé (CSPASST, 2011). La proportion d'immigrants au Canada qui possède un diplôme d'études postsecondaires s'est accrue considérablement au fil des ans, 61 % des immigrants en âge de travailler détenant des titres de compétence de niveau postsecondaire en 2001, contre 48 % dans les années 1970 et 1980 (Adamuti-Trache, 2011). Ces nouveaux arrivants instruits contribuent à la croissance économique du pays et renforcent la compétitivité du Canada sur la scène internationale; cependant, beaucoup ont de la difficulté à intégrer le marché du travail (ibid.). Au total, 11 % des participants à l'ELIC ont affirmé que « la reconnaissance des titres de compétence » était le plus grand obstacle auquel ils ont face au cours des quatre premières années qui ont suivi leur arrivée au Canada. Près de la moitié des personnes

⁶ Le rapport contient des données à l'intention des candidates et candidats au collège en Ontario, aux personnes inscrites et aux étudiants de l'année scolaire 2007-2008. Les données relatives aux candidates et candidats au collège proviennent de l'étude 2007 sur les candidates et candidats au collège du ministère ontarien de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) et sont fournies par le Service des admissions des collèges de l'Ontario (SACO). Ces données ont été obtenues en associant l'information sur les inscriptions 2007 du SACO aux personnes qui ont participé à l'enquête.

âgées entre 25 et 44 ans considèrent « le rejet de l'expérience acquise à l'étranger » comme un obstacle à l'emploi (ELIC, 2007). Le fait que les pays sources d'immigration ne sont plus des pays d'Europe, mais des régions où les systèmes d'éducation se caractérisent par des disparités structurelles plus importantes (Asie, Moyen-Orient et Amérique latine) intensifie bon nombre de ces problèmes (Adamuti-Trache et Sweet, 2010). Les autres obstacles à l'intégration comprennent : le manque d'expérience locale; les disparités culturelles au chapitre des coutumes, des valeurs et des attitudes; les obstacles linguistiques; le manque de réseaux sociaux; et les écarts dans la qualité de l'éducation reçue dans le pays d'origine. Ces facteurs peuvent à la fois encourager les inscriptions et influencer sur l'expérience des immigrants adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente (Rollin, 2011; Anisef et coll., 2008; Lum et Grabke, 2012).

Le corpus de recherches sur la situation des immigrants une fois arrivés au Canada dépeint un sombre tableau de leurs conditions d'emploi. L'obstacle le plus important auquel ils font face est le manque de considération des études poursuivies à l'étranger par rapport aux titres de compétence acquis au Canada (Girard, 2010). Les femmes récemment immigrées occupent souvent des postes mal payés pour lesquels elles n'utilisent pas leurs compétences et la formation qu'elles ont acquises avant d'arriver au Canada et leur revenu est bien inférieur à celui des Canadiens ayant une éducation comparable, situation qui persiste longtemps après leur arrivée (Adamuti-Trache et Sweet, 2010). D'après l'ELIC de 2007, seulement 48 % des participants employés admis à titre de demandeurs principaux du groupe des travailleurs qualifiés (âgés entre 25 et 44 ans) trouvent du travail dans leur domaine au cours des deux années qui suivent leur arrivée. Les vaines tentatives de faire accepter l'expérience préalable les incitent à faire des études au Canada. Cinquante et un pour cent des participants à l'ELIC qui n'ont pas réussi à faire reconnaître leur expérience préalable suivaient des programmes d'éducation (ibid.).

Les titres de compétence postsecondaires obtenus au Canada sont des moyens particulièrement efficaces d'améliorer la situation des adultes immigrants sur le marché du travail. Si la recherche sur la valeur dans le pays d'accueil des titres de compétence acquis à l'étranger est quelque peu limitée, le corpus de recherches existant souligne les avantages de faire des études universitaires au Canada (Adamuti-Trache, 2011; Adamuti-Trache et Sweet, 2010). D'après Girard (2010), lorsque les immigrants ayant un faible niveau d'instruction font des études dans le pays d'accueil, qu'il s'agisse de cours de langue ou de formation professionnelle, ils peuvent trouver du travail et être mieux rémunérés, même si le sexe et la race influent parfois sur les résultats. Il faut souligner que nombre d'apprenants adultes immigrants font des études dans un autre domaine que celui dans lequel ils ont étudié dans leur pays d'origine, peut-être parce qu'ils n'avaient pas l'intention de travailler ou d'étudier dans ce domaine ou parce qu'ils avaient du mal à trouver du travail dans le domaine d'origine (ibid.).

Les difficultés auxquelles les immigrants font face sur le marché du travail, plus les obstacles linguistiques susmentionnés, suggèrent que les écueils auxquels se heurtent les immigrants sont multiples, lorsque ces problèmes se chevauchent et surviennent simultanément. En outre, ces personnes peuvent éprouver des difficultés communes aux apprenants adultes tout en se débattant avec les problèmes que connaissent les nouveaux immigrants. Dans leur papier sur les obstacles à la participation des étudiants adultes immigrants aux études postsecondaires, Lum et Grabke (2012) décrivent un système postsecondaire structuré essentiellement pour répondre aux besoins des jeunes sans personne à charge qui ont étudié au Canada et font face à beaucoup moins d'obstacles culturels. Ils en ont conclu que les apprenants adultes immigrants connaissent parfois l'isolation sociale, ne sont pas au courant des services offerts aux étudiants, ont des compétences linguistiques insuffisantes ou ont du mal à s'adapter à la culture de l'établissement et aux styles d'apprentissage collectif communs aux universités canadiennes.

Comme le montre le propos ci-dessus, le taux de participation aux études postsecondaires est élevé pour les immigrants adultes. Toutefois, d'autres recherches sont nécessaires pour déterminer les options d'éducation et de formation offertes aux immigrants peu instruits qui voudraient faire des études postsecondaires. Si on effectuait des recherches ciblées pour étudier les besoins et les cheminements des nouveaux Canadiens

vers les études postsecondaires, on pourrait les aider à s'intégrer plus rapidement à l'économie et ainsi mieux répondre aux besoins du marché du travail.

L'éducation permanente

Malgré le peu de recherches sur les adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente, l'essentiel du corpus de recherches traitant des expériences au postsecondaire, nous disposons quand même de quelques données sur l'éducation permanente au Canada. La participation s'est accrue considérablement ces dernières décennies, passant de 4 % en 1961 à plus de 45 % en 2004 (Livingstone et Scholtz, 2006). Cependant, en 2001, Statistique Canada (dans *ibid.*) a constaté que les taux de participation au Canada étaient bien inférieurs à ceux d'autres pays, notamment la Scandinavie. Dans les pays nordiques, les personnes dans la mi-cinquantaine restent nombreuses à suivre des programmes d'éducation permanente, 35 % des adultes âgés de 56 à 65 ans faisant des études contre 15 % des adultes canadiens du même âge (Rubenson, 2007).

Notre recherche porte en particulier sur les apprenants adultes qui cherchent à faire reconnaître leurs titres de compétence via le système ontarien d'éducation permanente. En Ontario, le ministère de l'Éducation verse des fonds aux conseils scolaires pour fournir des programmes d'éducation permanente donnant droit à des crédits et des services aux apprenants adultes qui préparent un certificat ou un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008). En Ontario, une cinquantaine de conseils scolaires offrent des programmes au secondaire pour appuyer l'apprentissage des adultes. Beaucoup de conseils scolaires proposent aussi des programmes de littératie et d'anglais ou de français langue seconde aux adultes qui souhaitent suivre des programmes d'études secondaires (Pinsent-Johnson et coll., 2013).

D'après les données recueillies par l'Ontario Association of Continuing Education School Board Administrators (CESBA) en 2007, 134 861 personnes ont suivi divers programmes d'études pour adultes offerts par les conseils scolaires qui pourraient leur permettre de faire des études postsecondaires; 59 686 adultes suivaient un programme d'études secondaires et 59 652 apprenants, des programmes de langue (Pinsent-Johnson et coll., 2013). En outre, 15 521 adultes suivaient des programmes de littératie (IMS Activity Report, 2006-2007, dans *ibid.*). D'après une enquête menée en 2010 par CESBA, 10 000 adultes ont obtenu un diplôme d'études secondaires en 2010. On ne sait pas cependant si ces personnes ont poursuivi des études secondaires (*ibid.*).

Le Toronto District School Board (TDSB) est le plus grand conseil scolaire du Canada, et le cinquième d'Amérique du Nord. Le conseil offre des programmes donnant droit à un certificat en informatique, en soins de santé, en cosmétologie et en affaires. En 2007-2008, 41 074 crédits et 1 441 DESO ont été octroyés, et 134 élèves ont reçu un certificat du Mérite scolaire de l'Ontario (TDSB, 2011). En 2007-2008, quelque 14 000 personnes fréquentaient les cinq écoles de jour pour adultes du TDSB (qui comprennent trois centres d'apprentissage pour adultes), dont 76 % étaient âgées de 22 ans et plus.

Les immigrants représentent une forte proportion des adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente du TDSB, 78,8 % des personnes inscrites aux écoles de jour des adultes pendant l'année scolaire 2008-2009 étant nées ailleurs qu'au Canada (Brown, 2011a). L'aperçu démographique réalisé en 2012 par Brown et Newton des personnes qui suivent des programmes d'éducation permanente du TDSB dépeint une mosaïque ethnique et linguistique, indiquant 95 langues maternelles autres que l'anglais et 146 pays de naissance autres que le Canada. Les principaux pays d'origine sont le Sri Lanka, la Chine, l'Afghanistan et le Nigeria, et les trois principales langues parlées sont le tamoul, l'espagnol et le mandarin (*ibid.*).

D'après une enquête sur les programmes d'éducation permanente du TDSB menée en mars 2011, la majorité des apprenants sont nés ailleurs qu'au Canada, le groupe le plus important étant formé par les

31 ans et plus⁷. D'autre part, ces personnes sont aussi plus nombreuses à avoir une langue maternelle autre que l'anglais (Brown, 2011b). Ce groupe se compose d'une majorité de femmes (77,5 %), qui sont mariées (60,9 %) et ont des enfants (72 %). L'enquête révèle en outre que près de la moitié des 288 participants (tous les âges) qui ont des enfants ont déclaré être des parents seuls, 75 % de cette cohorte étant des femmes. Plus de la moitié des parents célibataires ont indiqué avoir de la difficulté à obtenir des services de garde pendant qu'ils étaient en classe, statistique qui confirme les difficultés dont les apprenants adultes ont fait état ci-dessus.

Résumé et conclusion

Les apprenants adultes, surtout les immigrants, comprennent un nombre considérable de personnes inscrites aux cours d'éducation permanente du palier secondaire et des écoles de jour pour adultes du TDSB. Du fait de la pénurie de recherches, il est difficile de déterminer le nombre exact de personnes qui suivent ces cheminements pour accéder aux études postsecondaires, les facteurs qui influent sur la participation aux programmes d'études postsecondaires des adultes au secondaire et si et comment les trajectoires et les résultats diffèrent pour les immigrants et les non-immigrants. Dans cette étude, nous avons examiné le corpus de recherches existantes sur les apprenants adultes, qui comprennent des élèves expérimentés qui ont des compétences et niveaux d'instruction très variés, viennent de divers pays et suivent toutes sortes de cheminements.

Après examen des recherches disponibles, nous pouvons conclure que les personnes qui suivent des programmes d'éducation permanente font probablement face à de nombreux obstacles lorsqu'elles tentent de rehausser leurs qualifications et titres de compétence pour poursuivre des études postsecondaires. Outre les difficultés habituelles, telles que les contraintes budgétaires et de temps, les adultes sont souvent confrontés à d'autres obstacles, par exemple, une nouvelle culture scolaire, la monoparentalité et la barrière de la langue, qui peuvent les empêcher de s'intégrer à la société canadienne et sur le marché du travail.

Comme l'enquête du TDSB susmentionnée l'a révélé, obtenir des titres de compétence de niveau postsecondaire au Canada est l'objectif que souhaitent atteindre les immigrants adultes qui suivent des programmes d'éducation permanente du palier secondaire. Si, dans l'ensemble, les immigrants ont un niveau d'instruction supérieur à celui des personnes nées au Canada, ils constatent souvent que la formation acquise à l'étranger n'a pas la même valeur que les études effectuées au Canada, de sorte qu'ils occupent des postes inférieurs à leurs compétences. Beaucoup d'immigrants, souvent frustrés par la difficulté à trouver du travail équivalent à leurs titres de compétence, décident de faire des études au Canada pour améliorer leurs conditions d'emploi. Il faut absolument prendre les mesures nécessaires pour aider ces personnes à réussir si on veut que la province puisse atteindre son objectif au chapitre des études postsecondaires. Pour aider les apprenants adultes à atteindre leur plein potentiel, nous devons nous connaître leurs cheminements particuliers et les obstacles auxquels ils font face et atténuer ces obstacles.

⁷ Cette enquête comprend une de deux séries de données utilisées dans cette étude des adultes qui suivent les programmes d'éducation permanente du TDSB; les tableaux 1 et 2 du présent rapport contiennent des statistiques descriptives.

Statistiques descriptives

La question essentielle sur laquelle nous nous penchons dans cette étude est la suivante : « Quels sont les cheminements vers les études postsecondaires suivis par les apprenants adultes inscrits à des programmes d'éducation permanente et leurs corrélations? » Pour répondre à cette question générale, nous examinons la façon dont ces cheminements diffèrent entre les immigrants et les non-immigrants en utilisant deux séries de données et des questions plus ciblées.

Enquête du TDSB sur l'éducation permanente

La première série de données provient de l'enquête du TDSB sur l'éducation permanente, dans le cadre de laquelle on a interrogé 640 personnes suivant des cours d'anglais de 12^e année en mars 2011. Une première analyse des données révèle qu'environ les trois quarts de ces personnes sont nées à l'étranger. Suivre des cours d'anglais de 12^e année est une condition essentielle aux études universitaires ou collégiales. Plusieurs questions d'ordre démographique ont été posées aux participants, notamment sur l'âge, l'état civil, le nombre d'enfants à charge, le revenu familial et le nombre d'années passées au Canada. On leur a aussi demandé quelle était leur langue maternelle, s'ils ont suivi ou non un programme d'ALS, le temps passé dans des programmes d'éducation pour adultes et les titres de compétence acquis à l'étranger (niveau d'instruction). Les données fournissent aussi de l'information sur les conditions d'emploi de la personne et son métier au Canada et à l'étranger. Enfin, cette série de données fournit aussi de l'information sur les objectifs en matière d'éducation postsecondaire des participants, et sur les attitudes associées aux expériences vécues dans les programmes d'éducation permanente.

Les données de l'enquête du TDSB sur l'éducation permanente nous permettent notamment d'examiner les corrélations des divers buts mentionnés par les personnes qui suivent des cours d'éducation permanente. Dans les analyses suivantes, nous répondons à ces questions : « *En quoi les objectifs des immigrants en matière d'études postsecondaires sont-ils différents?* » et « *Comment les facteurs démographiques influent-ils différemment sur les objectifs des immigrants et non-immigrants en matière d'études postsecondaires?* » On doit répondre à ces deux questions avant de traiter la question sur les différents cheminements vers les études postsecondaires choisis par les personnes inscrites aux programmes d'éducation permanente.

Le tableau 1 contient des données descriptives sur les variables utilisées dans les analyses du présent rapport de l'enquête sur l'éducation permanente. Des renseignements différents sont présentés pour les variables selon le niveau d'évaluation. Par exemple, la *région* est une variable nominale où chaque catégorie (c.-à-d., Canada/É.-U., Caraïbes et Amérique latine, etc.) est une valeur qualitative plutôt qu'une valeur numérique. Ainsi, le nombre de personnes qui ont dit faire partie d'une catégorie donnée de la variable (*N*) et la taille de *N* en pourcentage de l'ensemble de l'échantillon sont présentés. Les autres variables pour lesquelles les catégories de réponses représentent des quantités, comme le *nombre d'enfants*, indiquent la moyenne, la déviation standard et l'échelle. Ces chiffres illustrent la valeur moyenne de la variable dans la série de données et la dispersion des variables.

La *région* est une variable dérivée qui a été recodifiée en six régions à partir d'une question ouverte : Canada/É.-U., Caraïbes et Amérique latine, Afrique, Europe, Asie⁸ et Asie du Sud. Tous les participants qui

⁸ L'Asie est définie comme l'ensemble des régions du continent, sauf l'Asie du Sud, et comprend l'Est, le Sud-Est, le Centre et l'Ouest asiatiques. On a regroupé ces régions en raison du petit nombre de personnes incluses dans la série de données. Dans l'analyse harmonisée suivante, le « Moyen-Orient » n'est pas inclus dans la catégorie « Asie du Sud » afin de faciliter la comparaison entre les données de l'enquête et les données administratives dans les régressions. Faire du « Moyen-Orient » (N=36) une catégorie en soi s'est

ont indiqué que leur pays de naissance n'est pas le Canada sont considérés être nés à l'étranger, dont les trois Américains inclus dans la catégorie Canada. Comme il est évident dans le tableau, les groupes régionaux les plus importants par ordre décroissant sont les personnes originaires d'Asie, du Canada/É.-U., d'Afrique, d'Asie du Sud, des Caraïbes/d'Amérique latine et d'Europe.

On a attribué un code fictif ou contrasté au sexe : 1 pour les femmes et 0 pour les hommes. Les femmes constituent plus des deux tiers (67,25 %) de l'échantillon. Le code de l'*état civil* a aussi été contrasté afin d'attribuer les codes 1 à la catégorie des personnes mariées et en union de fait et 0 aux autres. Comme on le constate dans le tableau, seulement un peu plus du tiers des participants (36,26 %) indiquent être mariés ou en union de fait.

L'*âge* est dérivé de cinq catégories groupées utilisées à l'origine pour l'enquête, puis reclassifiées en deux groupes : les 21 à 30 ans et les plus de 30 ans. Comme le tableau l'indique, près des deux tiers des participants sont âgés de 21 à 30 ans.

La composition des ménages est mesurée à l'aide de trois variables : *nombre d'enfants*, *enfants de moins de 4 ans* et *nombre de personnes à la maison*. Le *nombre d'enfants* a été déterminé en demandant aux participants le nombre d'enfants à la maison; il y avait quatre catégories de réponse : aucun, un, deux, ou trois enfants ou plus. Un peu plus à peine de la moitié des participants (54 %) n'ont pas d'enfant à la maison. Parmi les personnes qui ont des enfants à la maison, 19 % en ont un, 15 % en ont deux et 11 % en ont trois ou plus. Une variable a été dérivée afin de déterminer si les participants ayant des enfants à la maison étudiaient à temps plein au moment de l'enquête; cette variable est appelée *enfant de moins de 4 ans*. Environ 16 % des participants (y compris ceux sans enfants) ont un enfant de moins de quatre ans à la maison. La taille du foyer a été évaluée en demandant aux participants combien de personnes vivent à la maison, le code maximal se rapport à six personnes. La taille moyenne des ménages est 3,48 personnes, et la déviation standard, 1,50.

Le *statut de propriétaire* a été évalué au moyen d'une variable dérivée mesurant le type d'habitation du participant et son statut. Les propriétaires représentent environ 15 % de l'échantillon.

Le *nombre d'années au Canada* a été évalué au moyen d'une variable groupée comprenant les catégories suivantes : moins d'1 an, 1-3 ans, 4-5 ans, 6-10 ans et plus de 10 ans. Dans le tableau, le groupe le plus important de participants, soit 35 % de l'échantillon, appartient à la catégorie des « plus de 10 ans ». Près de 7 % sont des nouveaux arrivants (moins d'un an au Canada), tandis que la durée du séjour pour 32 % des participants varie entre 1 et 3 ans. Pour les autres, le nombre d'années au Canada varie entre 4 et 5 ans (13,42 %) et 6 et 10 ans (13,10 %). La *citoyenneté* est aussi dérivée d'une variable pour laquelle on a demandé aux participants leur statut au Canada. L'échantillon se divise à parts plus ou moins égales entre citoyens (48,40 %) et non-citoyens (51,60 %).

On a déterminé si l'anglais est la langue maternelle des participants en leur demandant quelle est leur langue maternelle. Ceux qui ont répondu *anglais* (34,5 %) ont reçu le code 1, les autres (65,5 %), le code 0.

Deux mesures du niveau d'instruction le plus élevé ont été utilisées; pour la première mesure, on a demandé aux participants si « les études secondaires » correspondent à leur niveau d'instruction le plus élevé au Canada; le code 1 a été attribué à cette réponse, ce qui est le cas pour près des trois quarts des participants (72,84 %). De plus, on a évalué les *études universitaires à l'étranger* au moyen d'une variable dérivée, en demandant aux participants le niveau d'études obtenu dans d'autres pays. Un code fictif a été attribué à la

avéré insoutenable pour ces analyses, en raison de la taille réduite de cette catégorie. La catégorie « Europe » est aussi réduite (N=27), mais il n'était logiquement pas possible d'inclure ces participants dans une autre catégorie plus vaste.

réponse « études universitaires », qu'ont donnée environ 20 % des participants. Toutefois, on ne leur pas demandé s'ils ont mené à bien leur programme d'études le plus avancé.

On a utilisé deux mesures de la situation économique : si la personne est *sans emploi* et son *revenu*. Pour déterminer si la personne est sans emploi, on lui a demandé quelle était sa situation professionnelle. Le code 1 a été attribué aux participants qui ont dit être « sans emploi », soit le tiers environ (35,78 %) d'entre eux. Le revenu des ménages a été évalué à l'aide des réponses fournies par les participants qui ont été groupés en catégories en fonction du revenu annuel du ménage : 1) moins de 19 999 \$; 2) 20 000 \$-29 999 \$; 3) 30 000-39 999 \$; 4) 40 000 \$-59 000 \$ et 5) 60 000 \$ et plus. La réponse la plus fréquente est : « moins de 19 999 \$ », car près de 60 % des participants ont choisi cette échelle. Le pourcentage de participants dans chaque catégorie diminue à mesure que le revenu des ménages augmente. Ainsi, 16,3 % des participants ont indiqué un revenu dans la deuxième échelle, 11,11 %, dans la troisième échelle, 8 %, dans la quatrième échelle, et 7 %, dans l'échelle des revenus les plus élevés.

On a demandé aux participants quels sont leurs projets une fois le programme d'études terminé : aller au collège ou à l'université, continuer le programme d'éducation permanente, obtenir le DESO ou « indécis ». Plusieurs réponses étaient autorisées. La réponse la plus fréquente (54,95 %) est « aller au un collège », l'université arrivant très loin en deuxième position (un quart des participants). En tout, 6,5 % des participants ont dit souhaiter aller au collège ou à l'université. Environ 15 % des participants ont dit vouloir obtenir leur DESO, et approximativement 14 % d'entre eux, continuer leur programme d'éducation permanente. Un peu moins de 8 % des participants sont indécis.

Une grande partie de l'enquête consistait à questionner les apprenants sur leurs expériences dans les programmes d'éducation permanente pour adultes et les obstacles externes qui pourraient affecter leur cheminement. Dans les deux cas, on a utilisé une échelle de Likert en quatre points, allant de « entièrement d'accord » 1) à « pas du tout d'accord » 4). Une cinquième catégorie, « ne sait pas » était aussi possible. Dans ces analyses, les réponses « ne sait pas » ont été traitées comme des cas « manquants ».

Pour ce qui est des *expériences*, la plupart des participants sont plus ou moins d'accord (note 1 ou 2) avec les divers énoncés sur les expériences dans les programmes d'éducation permanente. Par exemple, ils ont répondu être en mesure de satisfaire aux critères d'obtention du DESO (1,58), de suivre des études postsecondaires (1,69), et de gérer la somme des devoirs (1,97), posséder les compétences requises pour mener le programme à bien (1,95) et bénéficier d'un soutien adéquat de la part du personnel enseignant (1,95). Les questions auxquelles les participants ont répondu « pas d'accord » concernent la difficulté des tests (2,62), la barrière de la langue (2,71) et la taille des classes (2,28). La question sur la difficulté des tests a été notée inversement, ce qui explique pourquoi, dans l'ensemble, les participants ont répondu « pas d'accord » quand on leur a demandé si les tests étaient difficiles (2,63).

En ce qui a trait aux *obstacles* éventuels rencontrés par les participants, des notes plus basses indiqueraient qu'ils voient ces facteurs comme un obstacle, sauf pour l'accès à internet, dont la codification a été inversée. Des notes supérieures (sauf pour l'accès à internet) indiqueraient qu'ils ne considèrent pas ces facteurs ne comme un obstacle. L'accès à internet est perçu par les participants comme le point qui leur pose le plus problème, avec une note moyenne de 1,68, suivi par la facilité à se rendre au cours, représentant le principal obstacle avec une moyenne de 1,96, et de la capacité de concilier les obligations professionnelles et familiales (2,08).

Tableau 1 : Description des variables utilisées dans les analyses

| Variable | Question | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|--|---|-----|-------|---------|------|------------|
| Région de naissance | Dérivé d'une question ouverte et recodé en six régions | | | | | |
| Canada/É.-U. | | 119 | 20,62 | | | |
| Caraïbes et Amérique latine | | 83 | 14,38 | | | |
| Afrique | | 106 | 18,37 | | | |
| Europe | | 27 | 4,68 | | | |
| Asie | | 139 | 24,09 | | | |
| Asie du Sud | | 103 | 17,85 | | | |
| Sexe | Code contrasté : 1=femmes, 0=Hommes | | | | | |
| Femmes | | 421 | 67,25 | | | |
| Hommes | | 205 | 32,75 | | | |
| État civil | Divers états civils ont été regroupés en deux catégories : 1=marié ou conjoint de fait et 0=tous les autres | | | | | |
| Marié ou conjoint de fait | | 227 | 36,26 | | | |
| Tous les autres | | 399 | 63,74 | | | |
| Age | 5 catégories groupées ont été réduites à 2 (21 à 30 ans et plus de 30 ans) | | | | | |
| 21 à 30 ans | | 390 | 64,14 | | | |
| Plus de 30 ans | | 218 | 35,86 | | | |
| Nombre d'enfants | Nombre d'enfants vivant au domicile du participant | 614 | | | | |
| | Pas d'enfant | 334 | 54,40 | | | |
| | 1 enfant | 117 | 19,06 | | | |
| | 2 enfants | 95 | 15,47 | | | |
| | 3 enfants ou plus | 68 | 11,07 | | | |
| Enfant de moins de 4 ans | Dérivé si le participant a indiqué vivre avec un enfant de moins de 4 ans | | | | | |
| Oui | | 99 | 15,81 | | | |
| Non | | 527 | 84,19 | | | |
| Nombre de personnes à la maison | Nombre total de personnes vivant au domicile du participant; 6 est le code le plus élevé | | | 3,48 | 1.50 | 1-6 |
| Propriétaire | Dérivé de la réponse du participant concernant son statut de propriétaire ou non | | | | | |
| Non-propriétaire | | 534 | 85,30 | | | |
| Propriétaire | | 92 | 14,70 | | | |
| Nombre d'années au Canada | Variable groupée comprenant les personnes âgées de : moins d'un an, 1-3 ans, 4-5 ans, 6-10 ans, et plus de 10 ans | | | | | |
| | Moins d'un an | 42 | 6,97 | | | |
| | 1-3 ans | 192 | 31,84 | | | |

| Variable | Question | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|---|---|-----|-------|---------|------|------------|
| | 4-5 ans | 81 | 13,43 | | | |
| | 6-10 ans | 79 | 13,10 | | | |
| | Plus de 10 ans | 209 | 34,66 | | | |
| Citoyen | Dérivé de six variables qualitatives; la question portait sur le statut de citoyen | | | | | |
| Citoyen canadien | | 303 | 48,40 | | | |
| Non-citoyen canadien | | 326 | 51,60 | | | |
| Anglais langue maternelle | Dérivé d'une question portant sur la langue maternelle | | | | | |
| Anglophone | | 216 | 34,50 | | | |
| Non-anglophone | | 410 | 65,50 | | | |
| Études secondaires | Détermine si les études secondaires au Canada représentent le niveau d'instruction le plus élevé | | | | | |
| Études secondaires | | 456 | 72,84 | | | |
| Pas d'études secondaires | | 170 | 27,16 | | | |
| Études universitaires à l'étranger | Détermine si les études universitaires représentent le niveau d'instruction le plus élevé | | | | | |
| Études universitaires à l'étranger | | 117 | 18,69 | | | |
| Pas d'études universitaires à l'étranger | | 509 | 81,31 | | | |
| Sans emploi | Dérivé de la situation professionnelle. Un code fictif a été attribué pour indiquer « sans emploi » | | | | | |
| Sans emploi | | 224 | 35,78 | | | |
| N'est pas sans emploi ⁹ | | 402 | 64,22 | | | |
| Revenu annuel du ménage | Catégories groupées : <19 999 \$, 20,000 \$-29 999 \$, 30,000 \$-39 999 \$, 40 000-59 999 \$, 60 000 \$ et plus | | | 1,91 | 1,28 | 1-5 |
| Moins de 19 999 \$ | | 311 | 57,59 | | | |
| 20,000 \$-29 999 \$ | | 88 | 16,30 | | | |
| 30,000 \$-39 999 \$ | | 60 | 11,11 | | | |
| 40 000-59 999 \$ | | 42 | 7,78 | | | |
| 60 000 \$ et plus | | 39 | 7,22 | | | |
| Projets d'éducation | On a demandé aux participants de cocher leurs projets d'éducation après le cours suivi actuellement (plusieurs réponses étaient autorisées) | | | | | |
| Collège | | 344 | 54,95 | | | |
| Université | | 157 | 25,08 | | | |
| Éducation des adultes | | 86 | 13,74 | | | |
| DESO | | 95 | 15,18 | | | |

⁹ Comprend les employés à temps partiel, temporaires à temps plein, permanents à temps plein, les parents à domicile, les bénéficiaires de l'aide sociale et les personnes en accident du travail.

| Variable | Question | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|--|---|-----|-------|---------|------|------------|
| Indécis | | 49 | 7,83 | | | |
| Expériences à l'école et dans les programmes d'éducation permanente pour adultes | Toutes les réponses aux questions posées sur une échelle de type Likert se situent entre 1 et 5 : 1=Entièrement d'accord et 4= Pas du tout d'accord et 5=Ne sait pas ou Indécis. La réponse 5 a été recodée « cas manquant dans ces analyses ». | | | | | |
| Ce cours me permettra de satisfaire aux exigences du DESO. | | 525 | | 1,58 | 0,81 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 303 | 57,71 | | | |
| D'accord | | 166 | 31,62 | | | |
| Pas d'accord | | 30 | 5,71 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 26 | 4,95 | | | |
| Ce cours m'a préparé pour suivre des études postsecondaires. | | 554 | | 1,69 | 0,74 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 243 | 43,86 | | | |
| D'accord | | 257 | 46,39 | | | |
| Pas d'accord | | 34 | 6,14 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 20 | 3,61 | | | |
| Les devoirs sont gérables. | | 567 | | 1,97 | 0,80 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 160 | 28,22 | | | |
| D'accord | | 293 | 51,68 | | | |
| Pas d'accord | | 85 | 14,99 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 29 | 5,11 | | | |
| Je trouve le(s) test(s), examen(s), ou devoirs difficiles (code inversé) ¹⁰ . | | 540 | | 2,62 | 0,85 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 54 | 10,00 | | | |
| D'accord | | 176 | 32,59 | | | |
| Pas d'accord | | 233 | 43,15 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 77 | 14,26 | | | |
| J'ai les compétences requises pour mener ce cours à bien. | | 550 | | 1,95 | 0,83 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 171 | 31,09 | | | |
| D'accord | | 271 | 49,27 | | | |
| Pas d'accord | | 73 | 13,27 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 35 | 6,36 | | | |
| Le niveau de soutien fourni par l'enseignante ou l'enseignant répond à mes attentes | | 557 | | 1,95 | 0,85 | 1-4 |

¹⁰ La codification est inversée, ce qui signifie que les valeurs numériques élevées se rapportant à cette question particulière ont une signification différente de celle des autres questions dans cette section. Dans ce cas, une note élevée signifie que le participant ne pense pas que les tests étaient difficiles. Pour d'autres questions similaires incluses dans cette section, une note élevée signifierait que le participant dit aimer un aspect du cours.

| Variable | Question | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|----------|--|-----|-------|---------|------|------------|
| | Entièrement d'accord | 176 | 31,60 | | | |
| | D'accord | 269 | 48,29 | | | |
| | Pas d'accord | 74 | 13,29 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 38 | 6,82 | | | |
| | L'enseignante ou l'enseignant utilise des méthodes diverses qui répondent à mes besoins. | 546 | | 1,94 | 0,86 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 180 | 32,97 | | | |
| | D'accord | 259 | 47,44 | | | |
| | Pas d'accord | 68 | 12,45 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 39 | 7,14 | | | |
| | J'apprécie l'heure à laquelle mon cours a lieu /commence. | 574 | | 1,78 | 0,81 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 237 | 41,29 | | | |
| | D'accord | 261 | 45,47 | | | |
| | Pas d'accord | 44 | 7,67 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 32 | 5,57 | | | |
| | J'apprécie la taille de la classe. | 560 | | 2,28 | 1,00 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 135 | 24,11 | | | |
| | D'accord | 222 | 39,64 | | | |
| | Pas d'accord | 116 | 20,71 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 87 | 15,54 | | | |
| | La barrière de la langue affecte mon travail (code inversé). | 508 | | 2,71 | 1,02 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 70 | 13,78 | | | |
| | D'accord | 148 | 29,13 | | | |
| | Pas d'accord | 151 | 29,72 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 139 | 27,36 | | | |
| | Le coût du cours était raisonnable. | 546 | | 1,68 | 0,75 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 251 | 45,97 | | | |
| | D'accord | 236 | 43,22 | | | |
| | Pas d'accord | 42 | 7,69 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 17 | 3,11 | | | |
| | Les cours que je recherche sont disponibles. | 561 | | 1,92 | 0,86 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 195 | 34,76 | | | |
| | D'accord | 256 | 45,63 | | | |
| | Pas d'accord | 72 | 12,83 | | | |
| | Pas du tout d'accord | 38 | 6,77 | | | |
| | On m'a expliqué le cheminement à suivre pour obtenir mon diplôme. | 535 | | 2,01 | 0,86 | 1-4 |
| | Entièrement d'accord | 156 | 29,16 | | | |
| | D'accord | 259 | 48,41 | | | |
| | Pas d'accord | 79 | 14,77 | | | |

| Variable | Question | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|--|--|-----|-------|---------|------|------------|
| Pas du tout d'accord | | 41 | 7,66 | | | |
| On m'a expliqué les choix et les options de cours. | | 555 | | 2,02 | 0,87 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 159 | 28,65 | | | |
| D'accord | | 267 | 48,11 | | | |
| Pas d'accord | | 86 | 15,50 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 43 | 7,75 | | | |
| Obstacles externes éventuels | Toutes les réponses aux questions posées sur une échelle de type Likert se situent entre 1 et 5 : 1=Entièrement d'accord et 4= Pas du tout d'accord et 5=Ne sait pas ou Indécis. La réponse 5 a été recodée à l'aide de la mention « absent de ces analyses ». | | | | | |
| Je peux concilier mes devoirs avec mes responsabilités familiales. | | 539 | | 2,08 | 0,78 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 112 | 20,78 | | | |
| D'accord | | 302 | 56,03 | | | |
| Pas d'accord | | 93 | 17,25 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 32 | 5,94 | | | |
| Je peux concilier mes devoirs avec mes responsabilités professionnelles. | | 456 | | 2,20 | 0,84 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 87 | 19,08 | | | |
| D'accord | | 229 | 50,22 | | | |
| Pas d'accord | | 103 | 22,59 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 37 | 8,11 | | | |
| J'ai accès à Internet chez moi | | 560 | | 1,68 | 0,83 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 282 | 50,36 | | | |
| D'accord | | 207 | 36,96 | | | |
| Pas d'accord | | 40 | 7,14 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 31 | 5,54 | | | |
| Je bénéficie de soutiens externes adéquats. | | 513 | | 2,38 | 0,96 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 102 | 19,88 | | | |
| D'accord | | 190 | 37,04 | | | |
| Pas d'accord | | 147 | 28,65 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 74 | 14,42 | | | |
| La distance à parcourir pour aller à l'école me convient. | | 555 | | 2,19 | 0,97 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 144 | 25,95 | | | |
| D'accord | | 233 | 41,98 | | | |
| Pas d'accord | | 105 | 18,92 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 73 | 13,15 | | | |
| Il m'est facile de trouver un moyen | | 557 | | 1,96 | 0,83 | 1-4 |

| Variable | Question | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|---|----------|-----|-------|---------|------|------------|
| de transport pour me rendre en classe. | | | | | | |
| Entièrement d'accord | | 165 | 29,62 | | | |
| D'accord | | 288 | 51,71 | | | |
| Pas d'accord | | 65 | 11,67 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 39 | 7,00 | | | |
| Il m'est facile de trouver des services de garde d'enfants. | | 247 | | 2,31 | 0,96 | 1-4 |
| Entièrement d'accord | | 49 | 19,84 | | | |
| D'accord | | 109 | 44,13 | | | |
| Pas d'accord | | 52 | 21,05 | | | |
| Pas du tout d'accord | | 37 | 14,98 | | | |

Le tableau 2 présente les analyses bivariées de la région d'origine avec d'autres variables à l'étude. La région d'origine a servi de variable indépendante d'intérêt dans ces analyses, car le but de notre enquête était de déterminer les résultats associés au statut d'immigrant des personnes qui suivent des programmes d'éducation permanente.

Dans le tableau 2, on a utilisé diverses techniques analytiques bivariées entre la variable *région* et d'autres variables à l'étude. Les rangées du tableau 2 montrent les valeurs moyennes des variables à l'étude par catégorie de *région*. Tous les tests bivariés sont des tests d'analyse de variance à un facteur (ANOVA). Ce type d'analyse permet de vérifier s'il existe des différences moyennes dans les résultats d'une variable dépendante par une variable nominale indépendante comportant plus de deux catégories. Les variables dépendantes sont indiquées dans les rangées du tableau 2. Dans tous les cas, la *région* est une variable indépendante. Par exemple, dans la rangée *femmes*, on constate que 50 % des participants originaires du Canada/É.-U sont des femmes, contre 74 % pour les Caraïbes et l'Amérique latine, 72 % pour l'Afrique, 70 % pour l'Europe, 67 % pour l'Asie et 69 % pour l'Asie du Sud. La valeur dans la colonne intitulée « Sig » correspond à la signification statistique de ces différences entre *femmes* par *région*. Le cas échéant, le test d'analyse de variance utilisé pour évaluer la relation révèle que ces différences moyennes sont statistiquement significatives. La valeur signification montre qu'au moins un groupe affiche une différence moyenne considérable par rapport aux autres. On peut déterminer les groupes qui présentent des différences statistiques importantes en observant les pourcentages bruts dans chaque colonne. Ainsi, dans le cas du sexe et de la région, on peut déduire qu'il y a beaucoup moins de femmes originaires du Canada/É.-U. (50 %) par rapport à tous les autres groupes examinés. Comme on peut le constater dans le tableau 2, cette analyse permet de déceler des variations régionales statistiquement différentes dans toutes les variables des antécédents, sauf pour les *enfants âgés de moins de 4 ans*. La figure 1 illustre les nombreuses différences dans les variables des antécédents statistiquement significatives par *région* par rapport au tableau.

De manière générale, la répartition entre les femmes et les hommes est moins équilibrée (penche en faveur des femmes) dans les groupes des immigrants comparativement au groupe des personnes originaires du Canada/des É.-U. En outre, les membres de ce groupe sont beaucoup plus jeunes que ceux des autres groupes participant à l'enquête, et le nombre de personnes mariées ou en union de fait y est aussi beaucoup moins élevé. La taille des ménages est plus grande chez les personnes originaires d'Asie et d'Asie du Sud, qui sont aussi plus nombreuses à être propriétaires que les personnes venant des autres régions.

Les personnes originaires d'Afrique et d'Asie du Sud sont celles qui comptent le moins d'années au Canada et les moins nombreuses à détenir la citoyenneté canadienne, tandis que les personnes en provenance des Caraïbes et d'Amérique latine sont beaucoup plus nombreuses à avoir l'anglais comme langue maternelle

que les membres des autres groupes (hormis les personnes originaires du Canada/des États-Unis)¹¹.

Les personnes originaires du Canada et d'Asie sont plus nombreuses à faire des études secondaires et celles venant des Caraïbes et d'Amérique latine, moins nombreuses. Toutefois, les personnes en provenance d'Asie (32 %) et d'Asie du Sud (30 %) sont les plus susceptibles de faire des études universitaires.

Au chapitre de l'emploi, les personnes venant d'Asie et du Canada/des É.-U. sont plus nombreuses à être sans emploi, soit 45 % et 40 % respectivement. Les personnes en provenance d'Afrique sont moins nombreuses à être sans emploi, soit 27 %.

Les apprenants originaires du Canada/des É.-U. affichent les revenus les plus élevés, avec une moyenne de 2,28 sur l'échelle du revenu à cinq points, beaucoup plus que pour les personnes originaires d'Afrique (1,51), d'Asie (1,81) et d'Asie du Sud (1,84).

Pour ce qui est des projets d'avenir, il n'y a pas d'écart statistiquement significatif dans les proportions de participants ayant des origines diverses, qu'ils envisagent de faire des études collégiales ou universitaires, de suivre des programmes d'éducation pour adultes ou de préparer le DESO. Un nombre légèrement supérieur de personnes venant d'Asie se disent « indécises » comparativement aux personnes originaires d'Afrique.

Comme il est indiqué ci-dessus, les *expériences* et les *obstacles* ont aussi été évalués à l'aide de plusieurs indicateurs dans l'enquête du TDSB sur l'éducation permanente. Les *expériences* des apprenants indiquent des différences régionales statistiquement significatives comme le montre la figure 2. Outre l'axe horizontal dans chaque graphique, il y a la proportion de personnes ont répondu « entièrement d'accord » (1), « d'accord » (2), « pas d'accord » (3) ou « pas du tout d'accord » (4). Plus la barre horizontale est longue, plus le nombre de participants qui ont répondu « pas d'accord » à l'énoncé est élevé.

Les participants d'origines différentes ont des avis différents en ce qui concerne leur degré de satisfaction envers les méthodes d'enseignement utilisées dans les cours suivis, les personnes originaires d'Afrique étant plus nombreuses à répondre « pas d'accord » (2,07) que celles venant d'Europe (1,73) et d'Asie du Sud (1,67). Les personnes venant d'Europe (2,55) sont les moins satisfaites de la taille des classes, le résultat étant statistiquement différent de celui du groupe le plus satisfait, c'est-à-dire les personnes qui viennent d'Afrique (2,14). Les personnes en provenance d'Europe (2,33) et d'Asie du Sud (2,29) ont davantage tendance à citer la barrière de la langue comme une entrave aux études.

Les personnes originaires du Canada/des É.-U. sont moins nombreuses à déclarer (1,90) que le coût des cours est « raisonnable », par rapport aux personnes venant d'Europe et d'Asie (la moyenne pour les deux groupes est 1,54). Pour ce qui est des cours proposés, les personnes originaires du Canada/des É.-U. sont davantage insatisfaites de la gamme de cours proposée (2,08), tandis que celles venant d'Afrique sont très satisfaites du choix de cours disponibles (1,69).

En ce qui concerne les *obstacles* que les apprenants doivent surmonter, il y a quatre différences statistiquement significatives dans les réponses par *région d'origine*, qui sont illustrées dans la figure 3. La première est l'accès à Internet à la maison, principal obstacle auquel font face les personnes originaires d'Afrique (1,89) et le moins problématique pour les personnes venant des Caraïbes et d'Amérique latine (1,46). Les personnes en provenance d'Afrique et d'Asie sont aussi plus nombreuses à ne pas être d'accord avec l'énoncé portant sur les soutiens sociaux adéquats comparativement aux apprenants originaires du Canada/des É.-U. Davantage de personnes venant d'Asie et d'Asie du Sud déclarent être gênées par la

¹¹ Il faut souligner que les apprenants originaires des pays des Caraïbes anglophones ont été regroupés avec ceux en provenance des régions des Caraïbes et d'Amérique latine non anglophones en raison de la petite taille des échantillons.

distance à parcourir pour se rendre à leurs cours d'éducation permanente et sont, par conséquent, celles qui ont le moins tendance à dire qu'elles ont facilement accès à un moyen de transport.

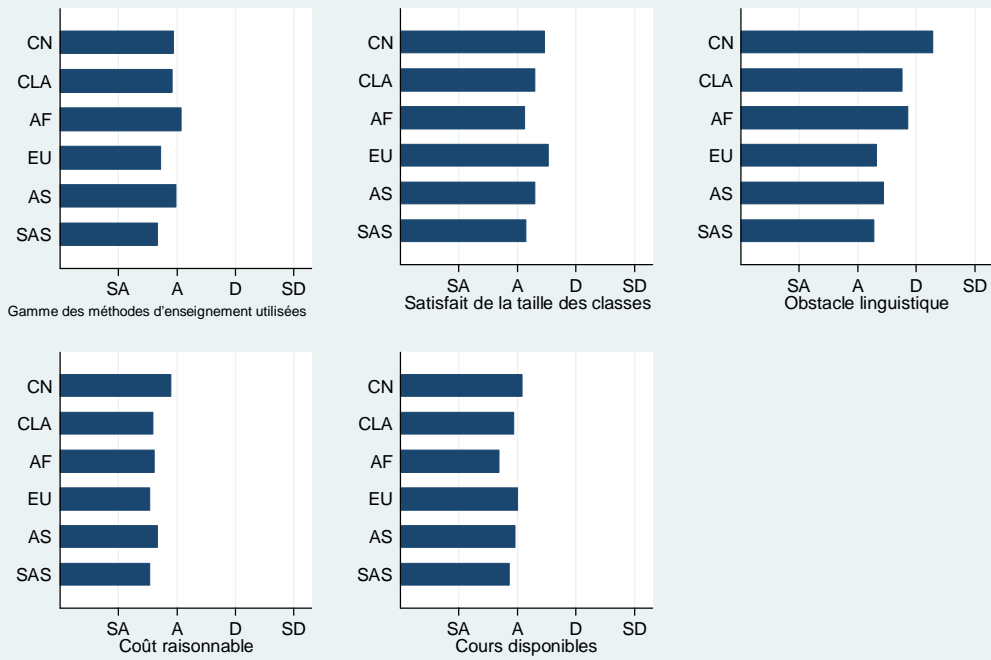
Tableau 2 : Analyses bivariées des régions d'origine avec d'autres variables

| | Région d'origine | | | | | | Sig |
|--|------------------|-----------------------------|---------|--------|------|-------------|-----|
| | Canada/É.-U. | Caraïbes et Amérique latine | Afrique | Europe | Asie | Asie du Sud | |
| Antécédents | | | | | | | |
| Femmes | 0,50 | 0,74 | 0,72 | 0,70 | 0,67 | 0,69 | *** |
| Âge (21 à 30 ans) | 0,84 | 0,61 | 0,55 | 0,70 | 0,63 | 0,64 | *** |
| Marié | 0,16 | 0,27 | 0,28 | 0,52 | 0,41 | 0,55 | *** |
| Nombre d'enfants | 1,61 | 2,04 | 1,96 | 1,63 | 1,77 | 1,79 | * |
| Enfants de moins de 4 ans | 0,18 | 0,16 | 0,21 | 0,19 | 0,11 | 0,12 | |
| Nombre de personnes à la maison | 3,28 | 3,36 | 3,02 | 3,22 | 3,73 | 3,99 | *** |
| Propriétaire | 0,09 | 0,07 | 0,04 | 0,11 | 0,20 | 0,23 | *** |
| Nombre d'années au Canada | 4,86 | 3,58 | 2,90 | 3,56 | 3,04 | 2,56 | *** |
| Citoyen | 0,97 | 0,42 | 0,31 | 0,44 | 0,40 | 0,27 | *** |
| Anglais langue maternelle | 0,88 | 0,48 | 0,25 | 0,19 | 0,12 | 0,10 | *** |
| Études secondaires | 0,68 | 0,49 | 0,54 | 0,52 | 0,64 | 0,54 | * |
| Études universitaires à l'étranger | 0,00 | 0,14 | 0,10 | 0,26 | 0,32 | 0,30 | *** |
| Sans emploi | 0,40 | 0,32 | 0,27 | 0,37 | 0,45 | 0,32 | * |
| Revenu | 2,28 | 2,03 | 1,51 | 2,15 | 1,81 | 1,84 | *** |
| Projets d'avenir | | | | | | | |
| Collège | 0,52 | 0,63 | 0,63 | 0,44 | 0,57 | 0,50 | |
| Université | 0,32 | 0,24 | 0,23 | 0,33 | 0,22 | 0,23 | |
| Éducation des adultes | 0,14 | 0,14 | 0,14 | 0,15 | 0,17 | 0,09 | |
| DESO | 0,16 | 0,11 | 0,18 | 0,22 | 0,13 | 0,17 | |
| Indécis | 0,07 | 0,05 | 0,02 | 0,07 | 0,12 | 0,09 | + |
| Expériences en classe | | | | | | | |
| Satisfait aux exigences du DESO | 1,69 | 1,53 | 1,49 | 1,54 | 1,66 | 1,52 | |
| Préparation aux études postsecondaires | 1,83 | 1,56 | 1,66 | 1,65 | 1,67 | 1,71 | |
| Capacité à gérer les devoirs | 1,84 | 1,84 | 2,01 | 1,84 | 1,99 | 2,05 | |
| Difficulté des tests (code inversé) | 2,73 | 2,61 | 2,70 | 2,78 | 2,46 | 2,66 | |
| Compétences | 1,81 | 2,01 | 2,04 | 1,83 | 1,98 | 1,80 | |
| Soutien du personnel enseignant | 1,95 | 1,86 | 1,95 | 1,85 | 2,05 | 1,83 | |
| Diversité des méthodes d'enseignement | 1,95 | 1,93 | 2,07 | 1,73 | 1,98 | 1,67 | * |
| Apprécie les heures de cours | 1,90 | 1,82 | 1,72 | 1,85 | 1,69 | 1,72 | |
| Taille des classes | 2,48 | 2,31 | 2,14 | 2,55 | 2,31 | 2,16 | + |

| | Région d'origine | | | | | | Sig |
|--|------------------|-----------------------------|---------|--------|------|-------------|-----|
| | Canada/É.-U. | Caraïbes et Amérique latine | Afrique | Europe | Asie | Asie du Sud | |
| Barrière de la langue (code inversé) | 3,29 | 2,76 | 2,87 | 2,33 | 2,45 | 2,29 | *** |
| Coût raisonnable | 1,90 | 1,60 | 1,62 | 1,54 | 1,67 | 1,54 | ** |
| Cours disponibles | 2,08 | 1,94 | 1,69 | 2,00 | 1,97 | 1,86 | * |
| Explication du cheminement | 2,11 | 2,08 | 1,96 | 1,92 | 2,03 | 1,90 | |
| Explication des choix | 2,08 | 2,09 | 1,90 | 1,78 | 2,05 | 2,08 | |
| Obstacles externes | | | | | | | |
| Équilibre travail famille | 2,13 | 2,04 | 2,15 | 2,17 | 1,99 | 2,09 | |
| Équilibre travail école | 2,27 | 2,11 | 2,23 | 2,42 | 2,10 | 2,16 | |
| Internet à la maison (code inversé) | 1,70 | 1,46 | 1,89 | 1,58 | 1,69 | 1,59 | * |
| Soutiens adéquats | 2,02 | 2,11 | 2,57 | 2,32 | 2,58 | 2,46 | *** |
| Distance | 2,04 | 2,01 | 2,09 | 1,91 | 2,43 | 2,40 | *** |
| Facilité de transport | 1,91 | 1,73 | 1,91 | 1,72 | 2,16 | 2,06 | *** |
| Services de garde facilement accessibles | 2,32 | 2,23 | 2,33 | 2,11 | 2,36 | 2,45 | |

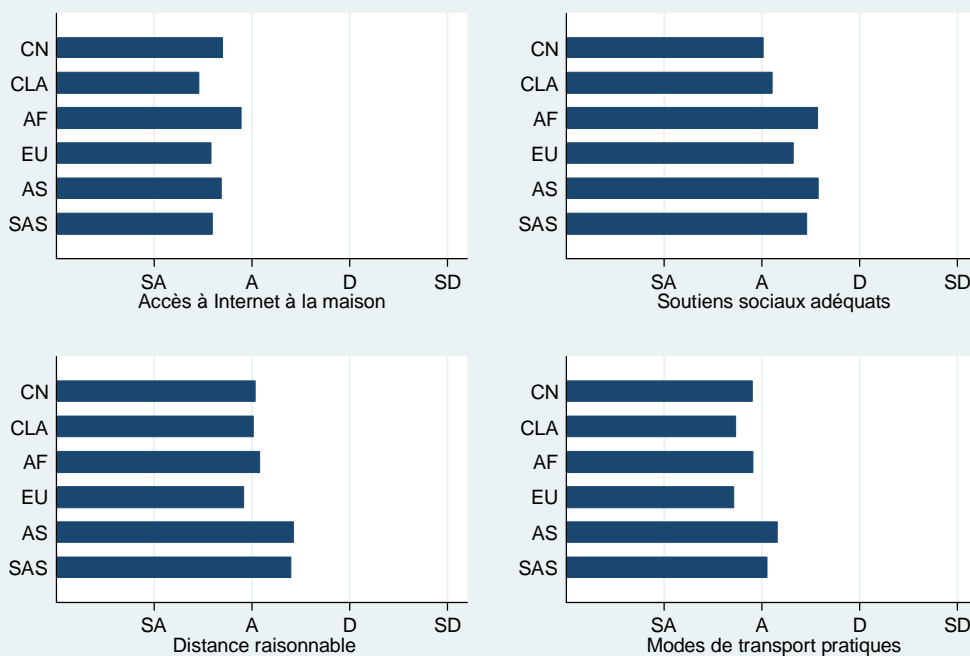
+ $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Figure 2 : Expériences en classe par région d'origine



Légende : CN=Canada, CLA=Caraïbes/Amérique latine, AF=Afrique, EU=Europe, AS=Asie, SAS=Asie du Sud

Figure 3 : Obstacles externes par région d'origine



Légende : CN=Canada, CLA=Caraiïbes/Amérique latine, AF=Afrique, EU=Europe, AS=Asie, SAS=Asie du Sud

Série de données administratives du TDSB

Compte tenu de la nature transversale de l'enquête du TDSB sur l'éducation permanente, nous ne pouvons étudier que ce que les apprenants comptent faire et non ce qu'ils ont fait. Pour examiner les comportements, nous employons une deuxième série de données qui fournit des détails sur les transitions des personnes qui s'inscrivent à des programmes d'éducation permanente avant de poursuivre des études postsecondaires. La série de données administratives du TDSB comprend toutes les personnes qui ont fréquenté l'une des cinq écoles de jours pour adultes du TDSB à un moment donné au cours des quatre quadmestres allant de septembre 2008 à juin 2009. Au total, 12 861 adultes ont fréquenté ces écoles. Cependant, en raison de la grande mobilité de cette population, le nombre réel de personnes qui suivent des cours à tout moment est deux fois moins élevé. Le cas échéant, les données sur ces personnes proviennent du système d'information sur les élèves du TDSB. De plus, les données sur les demandes d'admission aux universités et aux collèges pour la période allant de 2009 à 2011 sont incluses dans la série de données. Les variables dérivées du Recensement de 2006 sont aussi associées à la série de données afin de fournir des renseignements contextuels sur les quartiers dans lesquels vivent ces personnes.

Le tableau 3 présente des renseignements descriptifs provenant de la série de données administratives, selon un format semblable à celui du tableau 1. La *région* est une variable dérivée des pays de naissance incluse dans le système d'information sur les élèves du TDSB et correspond à la mesure utilisée dans l'enquête pour ce concept. On a fait en sorte que les six régions soient le plus similaires possible à celles

utilisées dans l'enquête sur l'éducation permanente : pays anglophones (Canada/É.-U./Irlande/Angleterre)¹², Caraïbes/Amérique latine, Europe, Asie et Asie du Sud. La série de données du TDSB comprend aussi une catégorie supplémentaire : le Moyen-Orient. Comme le révèle l'analyse de l'enquête sur l'éducation permanente, moins d'un quart des adultes (22 %) sont nés dans un pays anglophone (au Canada surtout). Le code du sexe est fictif ou contrasté : 1 pour les femmes et 0 pour les hommes. Une analyse subséquente révèle que la population d'adultes se compose de deux tiers de femmes environ (65 %).

L'âge est dérivé de l'année de naissance du participant et indique un âge moyen de 30 ans parmi les apprenants adultes. Le *nombre d'années depuis l'arrivée au Canada* a été calculé en soustrayant la date d'arrivée au Canada à 2008. En 2008, la moyenne des années passées au Canada est sept ans en dépit des écarts considérables dans le nombre d'années signalé par les apprenants adultes, qui varient de quelques mois à plus de soixante ans. L'*âge à l'arrivée au Canada* a été calculé en soustrayant le nombre d'années passées au Canada à l'âge; les deux tiers (67 %) des participants sont arrivés au Canada après l'âge de 14 ans.

Cheminements pour l'accès aux études postsecondaires

L'information dans la série de données administratives est reliée à six sources d'informations : demandes d'admission dans des universités et des collèges ontariens, au cours des cycles d'admission 2009, 2010 et 2011¹³. Les demandes d'admission dans les établissements postsecondaires de la province passent par le Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario ou le Service d'admission des collèges de l'Ontario. Normalement, les élèves envoient leurs demandes d'admission au printemps pour être admis dans un établissement postsecondaire en septembre. Les données sont réparties en trois « périodes » différentes :

- **Demandes d'admission** : Les élèves envoient leurs demandes d'admission dans plusieurs universités ou collèges communautaires.
- **Confirmations** : Les élèves répondent pour confirmer qu'ils acceptent l'offre d'admission dans une université ou un collège communautaire de l'Ontario.
- **Inscriptions** : Les élèves s'inscrivent à une université ou un collège communautaire de l'Ontario. Le TDSB reçoit les données sur les demandes d'admission et les confirmations, mais pas les inscriptions.

Comme on peut le constater, les demandes et confirmations d'admission aux universités sont envoyées au Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario, tandis que pour les collèges, elles sont envoyées au Service d'admission des collèges de l'Ontario. Pour chaque cycle de demande, l'information sur les demandes et confirmations du TDSB est envoyée aux Organizational Development/Research and Information Services selon un processus normalisé. L'information est ensuite reliée à la série de données « Indicateur de réussite au secondaire » pour l'année en question, qui est une base de données sur tous les apprenants de l'année scolaire régulière. Les données sur les demandes et les admissions du Centre de demande d'admission aux universités sont reliées au moyen du numéro d'immatriculation scolaire fourni par le TDSB (Trillium). Les données sur les demandes et les admissions du Service d'admission des collèges sont reliées par une méthode d'appariement à liens multiples, qui consiste à fournir le numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) des élèves du TDSB (Trillium), et par un numéro alphanumérique de données communes. Il convient de souligner que la plupart des élèves qui fréquentent les écoles de jour ordinaires envoient leur demande au Centre de demande d'admission aux universités sur le formulaire 101 à titre de candidats

¹² Contrairement à la série de données de l'enquête, les données administratives comprenaient un petit groupe d'apprenants du R.-U. et d'Irlande (N=17). Étant donné que la langue constitue un obstacle de taille pour beaucoup d'immigrantes et immigrants, il semble logique de regrouper les pays anglophones avec le Canada/les É.-U. (les échantillons étaient trop petits pour faire des analyses distinctes) plutôt qu'avec les autres pays d'Europe.

¹³ Le processus du TDSB ne comprend pas les demandes provenant de l'extérieur de l'Ontario ni les demandes envoyées aux universités de l'Ontario par les apprenants à temps partiel « 105 »).

« directs ». Toutefois, cela n'est pas nécessairement le cas pour les adultes qui suivent des cours d'éducation permanente. Si ces personnes envoient leur demande par l'intermédiaire du TDSB, elles sont considérées comme des candidats « directs ». Par contre, si elles soumettent leur demande sans passer par le TDSB, elles sont considérées comme des candidats « indirects » et doivent utiliser le formulaire 105. En fait, les descripteurs mentionnés dans la section précédente révèlent qu'un nombre raisonnable d'adultes ont envoyé leur demande au Centre de demande d'admission aux universités à titre de candidats « directs ». En ce qui concerne le Service d'admission des collèges, le TDSB a décidé de relier tous les candidats et candidates, qu'ils soient ou non considérés comme des candidats directs ou indirects par le Service d'admission des collèges, pour réduire au minimum les erreurs de classification.

Les résultats sont organisés comme suit : confirmation d'une offre d'admission dans une université de l'Ontario (2 %), confirmation d'une offre d'admission dans un collège de l'Ontario (17 %), demande d'admission dans un établissement postsecondaire de la province au cours de la période de trois ans, mais pas de confirmation (8 %), et personnes qui n'ont pas fait de demande d'admission dans un établissement postsecondaire de l'Ontario au cours de la période allant de 2009 à 2011 (73 %).

Variables de recensement de Statistiques Canada

Un certain nombre de facteurs reposant sur les données provenant du Recensement de 2006 sont utilisés pour décrire les quartiers où vivent les apprenants adultes. Ces facteurs ont été identifiés après avoir relié le code postal des apprenants à leur aire de diffusion (AD) dans le Recensement de 2006. Les facteurs utilisés dans notre analyse comprennent :

Revenu familial médian (médiane du revenu familial déclaré pour 2005);

Proportion de parents seuls (parents qui ont des enfants à la maison parmi tous ceux qui ont des enfants à la maison);

Proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé (adultes qui détiennent un baccalauréat ou un diplôme supérieur parmi tous ceux qui vivent dans l'AD);

Proportion d'adultes ayant un faible niveau d'instruction (adultes ayant un niveau d'instruction inférieur au secondaire parmi tous ceux qui vivent dans l'AD);

Proportion de maisons individuelles (personnes habitant une maison individuelle parmi toutes celles qui habitent une unité d'habitation occupée);

Nombre moyen d'enfants (nombre moyen d'enfants par famille recensée, dans l'AD);

Taux de chômage (proportion de personnes de l'AD sans travail parmi toutes celles âgées de 15 ans ou plus au cours de la semaine qui a précédé le Recensement du 16 mai 2006).

Tableau 3 : Description des variables dans la série des données administratives du TDSB

| Variable | | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|---|--|-------|-------|---------|----------|------------|
| Région | Dérivé du pays de naissance et recodé en sept régions | | | | | |
| De langue anglaise | | 2 778 | 21,61 | | | |
| Caraïbes et Amérique latine | | 1 877 | 14,60 | | | |
| Afrique | | 2 039 | 15,86 | | | |
| Europe | | 674 | 5,24 | | | |
| Asie | | 2 031 | 15,80 | | | |
| Asie du Sud | | 2 172 | 16,89 | | | |
| Moyen-Orient | | 1 287 | 10,01 | | | |
| Sexe | Code contrasté : 1=femmes, 0=Hommes | | | | | |
| Femmes | | 8 323 | 64,72 | | | |
| Hommes | | 4 538 | 35,28 | | | |
| Cheminements pour l'accès aux études postsecondaires | Données sur les demandes provenant des universités et des collèges de l'Ontario pour les cycles de demande 2009-2011 | | | | | |
| Confirmation d'offre d'admission dans une université de l'Ontario | | 280 | 2,18 | | | |
| Confirmation d'offre d'admission dans un collège de l'Ontario | | 2 203 | 17,13 | | | |
| Demande d'admission à un établissement postsecondaire, mais pas de confirmation | | 1 022 | 7,95 | | | |
| Pas de demande d'admission à un établissement postsecondaire | | 9 356 | 72,75 | | | |
| Âge | À partir de l'année de naissance | | | 29,84 | 9,18 | 11-74 |
| Nombre d'années passées au Canada | Nombre d'années au Canada avant de s'inscrire aux cours d'éducation permanente | | | 6,71 | 7,30 | -1-61 |
| Âge à l'arrivée au Canada | | | | | | |
| Arrivée après l'âge de 14 ans | | 8 674 | 67,44 | | | |
| Arrivé avant l'âge de 14 ans | | 1 458 | 11,34 | | | |
| Né au Canada | | 2 729 | 21,22 | | | |
| Variables de recensement de Statistiques Canada | Le code postal de l'élève est relié aux données provenant du Recensement de 2006 | | | | | |
| Revenu familial médian | | | | 56040,2 | 23943,49 | 0 -308040 |
| Proportion de parents seuls | | | | 33,68 | 15,99 | 0-100 |
| Proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé | | | | 28,29 | 15,70 | 0-92,81 |
| Proportion d'adultes ayant un | | | | 16,30 | 9,94 | 0-61,43 |

| Variable | | N | % | Moyenne | E.T. | Fourchette |
|-------------------------------------|--|---|---|---------|-------|------------|
| Région | Dérivé du pays de naissance et recodé en sept régions | | | | | |
| faible niveau d'instruction | | | | | | |
| Proportion de maisons individuelles | | | | 22,43 | 29,64 | 0-104,55 |
| Nombre moyen d'enfants | | | | 1,31 | 0,35 | 0,1 – 3,3 |
| Taux de chômage | | | | 9,30 | 5,13 | 0-40,6 |

Tableau 4 : Analyse bivariée des séries de données administratives – Région d'origine par caractéristiques individuelles et de voisinage

| Caractéristiques individuelles | De langue anglaise | Caraïbes et Amérique latine | Afrique | Pays d'Europe non anglophones | Asie | Asie du Sud | Moyen-Orient | Sig |
|--|--------------------|-----------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|-------------|--------------|-----|
| | 21,61 % | 14,60 % | 15,86 % | 5,24 % | 15,80 % | 16,89 % | 10,01 % | |
| | 2 778 | 1 877 | 2 039 | 674 | 2 031 | 2 172 | 1 287 | |
| <i>Femmes</i> | 0,59 | 0,74 | 0,66 | 0,72 | 0,69 | 0,62 | 0,56 | *** |
| <i>Age</i> | 26,31 | 31,7 | 30,1 | 33,95 | 31,64 | 29,64 | 29,67 | *** |
| <i>Arrivée avant l'âge de 14 ans</i> | 0,01 | 0,24 | 0,13 | 0,18 | 0,13 | 0,09 | 0,11 | *** |
| Confirmations | | | | | | | | |
| <i>Université ontarienne</i> | 0,03 | 0,00 | 0,02 | 0,03 | 0,03 | 0,02 | 0,02 | *** |
| <i>Collège ontarien</i> | 0,16 | 0,13 | 0,22 | 0,12 | 0,22 | 0,16 | 0,15 | *** |
| <i>Demande envoyée, pas de confirmation</i> | 0,08 | 0,07 | 0,11 | 0,07 | 0,07 | 0,07 | 0,08 | *** |
| <i>Pas de demande</i> | 0,73 | 0,81 | 0,64 | 0,78 | 0,67 | 0,75 | 0,75 | *** |
| Caractéristiques de voisinage | | | | | | | | |
| <i>Revenu familial médian</i> | 62 277,29 | 53 555,15 | 47 352,99 | 59 857,67 | 60 056,47 | 54 341,69 | 54 741,69 | *** |
| <i>Proportion de parents seuls</i> | 34,40 | 37,22 | 41,83 | 29,81 | 29,39 | 28,79 | 31,56 | *** |
| <i>Proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé</i> | 28,56 | 22,40 | 23,48 | 38,86 | 32,79 | 26,82 | 33,65 | *** |
| <i>Proportion d'adultes ayant un faible niveau d'instruction</i> | 16,24 | 19,11 | 19,03 | 10,14 | 14,85 | 16,58 | 13,09 | *** |
| <i>Proportion de maisons individuelles</i> | 27,97 | 20,98 | 13,11 | 20,21 | 27,24 | 23,16 | 19,79 | *** |
| <i>Nombre moyen d'enfants</i> | 1,27 | 1,34 | 1,43 | 1,12 | 1,23 | 1,39 | 1,30 | *** |
| <i>Taux de chômage</i> | 8,58 | 9,31 | 11,03 | 7,62 | 8,48 | 9,67 | 9,63 | *** |

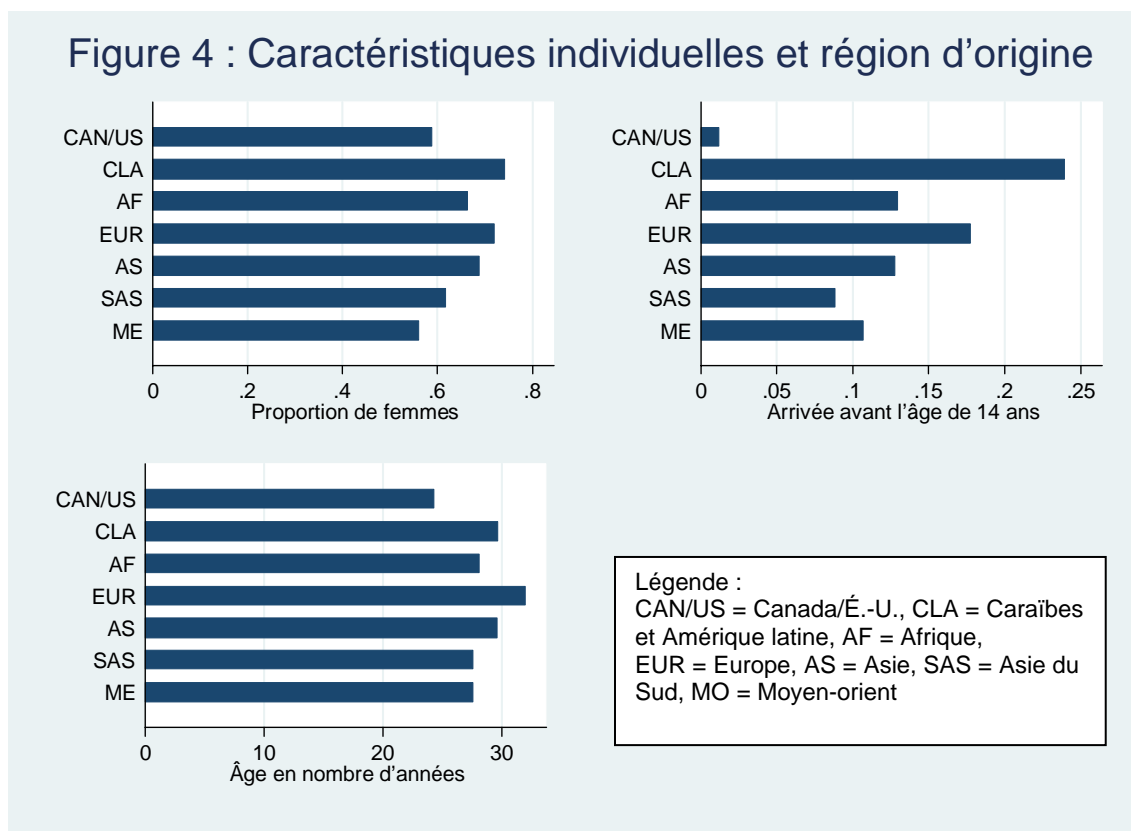
Tableau 5 : Analyse bivariée des séries de données administratives – État de la demande par caractéristiques individuelles et de voisinage

| | Universités de l'Ontario | Collèges de l'Ontario | Demande envoyée, pas de confirmation | Pas de demande | Sig |
|--|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------|-----|
| Caractéristiques individuelles | | | | | |
| <i>Femmes</i> | 0,49 | 0,69 | 0,66 | 0,65 | *** |
| <i>Âge</i> | 21,37 | 27,27 | 27,81 | 30,92 | *** |
| <i>Arrivée avant l'âge de 14 ans</i> | 0,28 | 0,13 | 0,13 | 0,10 | *** |
| Caractéristiques de voisinage | | | | | |
| <i>Revenu familial médian</i> | 58 289,84 | 54 574,43 | 55 834,94 | 56 342,66 | ** |
| <i>Proportion de parents seuls</i> | 34,82 | 34,38 | 33,24 | 33,52 | |
| <i>Proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé</i> | 30,43 | 28,01 | 28,31 | 28,28 | |
| <i>Proportion d'adultes ayant un faible niveau d'instruction</i> | 15,53 | 16,67 | 16,37 | 16,22 | |
| <i>Proportion de maisons individuelles</i> | 22,57 | 21,26 | 22,53 | 22,69 | |
| <i>Nombre moyen d'enfants</i> | 1,34 | 1,31 | 1,32 | 1,31 | |
| <i>Taux de chômage</i> | 9,08 | 9,46 | 9,22 | 9,27 | |

Le tableau 4 montre les résultats des analyses bivariées entreprises pour la série de données administratives. Dans tous les cas, la *région* est la variable indépendante d'intérêt, comme pour la technique analytique utilisée avec la série de données provenant de l'enquête du TDSB présentée plus tôt dans le présent rapport. L'analyse de variance est la technique statistique utilisée dans ces analyses. Comme pour les analyses de l'enquête du TDSB, l'importance statistique des conclusions de l'analyse de variance indique qu'il existe des différences moyennes importantes associées à la variable d'intérêt résultant (à gauche dans le tableau) entre au moins deux des régions incluses dans l'analyse. Les statistiques provenant de l'analyse de variance n'indiquent pas où sont les différences, seulement qu'il y a des différences. L'examen des moyennes des différents groupes peut révéler au lecteur où les écarts seront les plus probables. La première rangée du tableau indique la taille des cellules de chaque groupe régional, ainsi que sa taille en pourcentage par rapport à l'ensemble de l'échantillon.

Dans les analyses bivariées, on a utilisé des analyses de variance pour déterminer les différences associées aux variables dépendantes relevant des catégories de la variable indépendante. Les premières analyses des caractéristiques individuelles par région d'origine sont illustrées dans la figure 4. On constate que la variable *femmes* présente des différences proportionnelles importantes par *région*, les plus petites étant associées au groupe du Moyen-Orient (56 %) et anglophone (59 %). On constate des pourcentages beaucoup plus élevés dans le groupe des Caraïbes et d'Amérique latine (CLA) (74 %) et dans le groupe des pays d'Europe non anglophones (72 %). Au chapitre de l'âge actuel, il y a des différences importantes entre groupes. Les personnes originaires des pays d'Europe non anglophones affichent l'âge moyen le plus élevé, soit environ 34 ans, tandis que ceux des pays anglophones sont les plus jeunes, soit un peu plus de 26 ans. Les autres groupes ont des âges moyens de 30 à 32 ans.

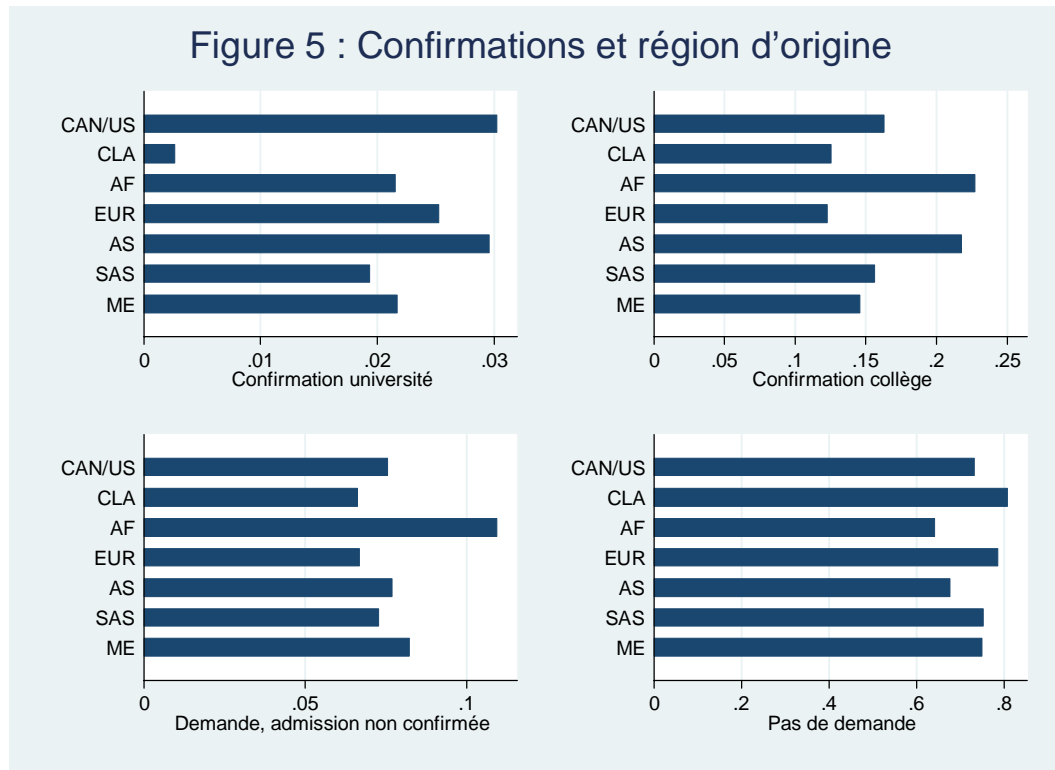
Figure 4 : Caractéristiques individuelles et région d'origine



Une variable dichotomique mesurant la proportion d'apprenants qui sont arrivés au Canada avant l'âge de 14 ans révèle des différences statistiquement importantes entre les groupes, les pays anglophones affichant le nombre le moins élevé (1 %) d'apprenants qui sont arrivés au Canada avant l'âge de 14 ans, suivis de l'Asie du Sud (9 %). Onze pour cent des apprenants originaires du Moyen-Orient sont arrivés avant l'âge de 14 ans, contre 13 % pour les apprenants venant d'Afrique et d'Asie. Toutefois, la grande majorité des apprenants du groupe des anglophones sont nés au Canada. Le groupe des Caraïbes et d'Amérique latine affiche la plus forte proportion d'apprenants qui sont arrivés au Canada avant l'âge de 14 ans, près du quart des participants appartenant à cette tranche d'âge.

L'analyse de variance révèle en outre qu'il existe des différences importantes entre groupes au chapitre des trajectoires postsecondaires. Ces différences sont illustrées à la figure 5, qui montre le pourcentage d'apprenants qui ont confirmé avoir reçu une offre d'admission dans une université ou un collège de l'Ontario. En moyenne, il y a peu de variations dans toutes les régions entre apprenants qui ont confirmé avoir l'intention de faire des études universitaires (2-3 %), à l'exception du groupe des Caraïbes et d'Amérique latine, pour lequel il n'y a pratiquement pas de confirmation d'offre d'admission aux universités. D'autre part, les confirmations d'admission au collège variaient considérablement entre groupes, les plus fortes proportions venant d'Afrique et d'Asie (22 %), contre à peine 12 % pour les pays d'Europe non anglophones et 13 % pour le groupe des Caraïbes et d'Amérique latine. Parmi les personnes qui ont fait une demande d'admission mais n'ont pas reçu d'offre d'admission, les apprenants originaires d'Afrique affichent la plus forte proportion (11 %), contre environ 7 à 8 % pour les autres groupes. On constate aussi des écarts considérables entre les groupes qui n'ont pas fait de demande d'admission dans un établissement postsecondaire, celui des Caraïbes et d'Amérique latine affichant la plus forte proportion (81 %) et celui d'Afrique (64 %), la plus faible.

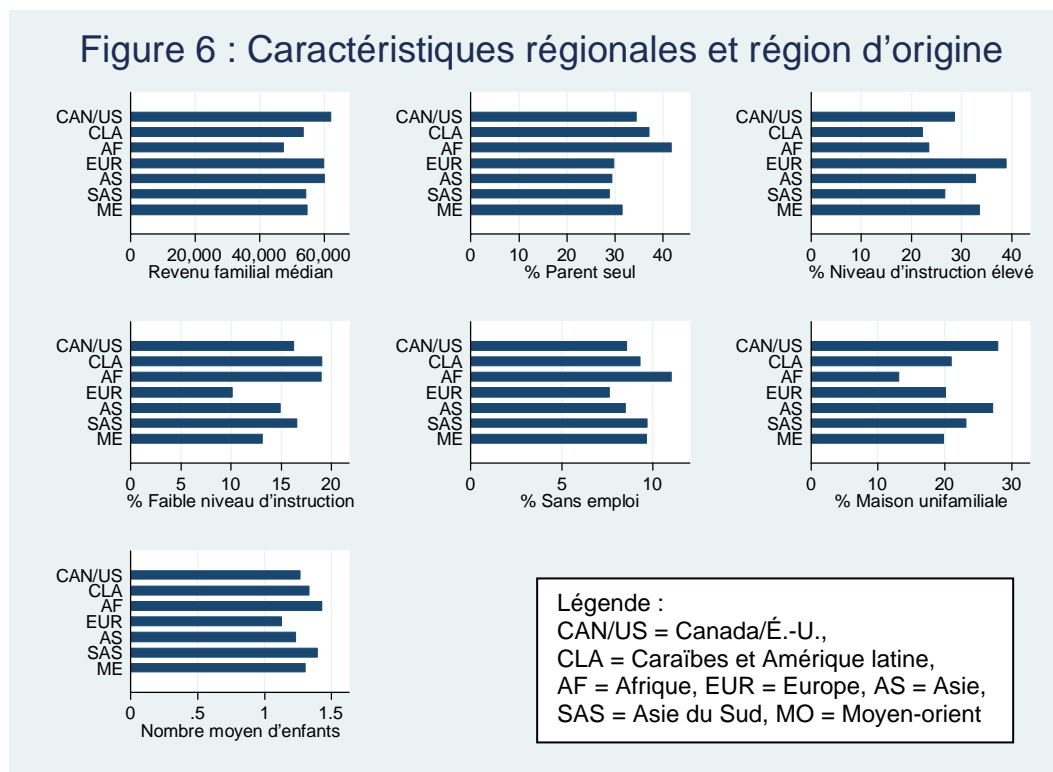
Figure 5 : Confirmations et région d'origine



Légende :
 CAN/US= Canada/É.-U., CLA=Caraiïbes et Amérique latine, AF=Africain, EUR=Européen, AS=Asiatique, SAS=Asiatique du Sud, ME=Moyen-oriental

On a aussi étudié les écarts dans les caractéristiques de voisinage des différents groupes. Il a été déterminé que ces écarts reflètent des différences socio-économiques impossibles à déceler au moyen de données administratives individuelles parce qu'elles n'étaient pas disponibles. On a plutôt utilisé les caractéristiques moyennes des quartiers où vivent les participants (Recensement de 2006) comme mesures indirectes des conditions de vie « moyennes » des divers groupes inclus dans l'enquête. Comme le montre le tableau 4, on constate des différences statistiquement importantes entre toutes les caractéristiques de voisinage examinées ici. Ces différences sont aussi illustrées dans la figure 6.

Figure 6 : Caractéristiques régionales et région d'origine



Un examen du revenu familial médian par quartier révèle que les quartiers habités par des apprenants anglophones affichent le revenu familial médian le plus élevé (environ 62 000 \$). D'un autre côté, le revenu moyen par quartier des apprenants originaires des Caraïbes et d'Amérique latine s'élève à 47 353 \$ et 53 555 \$ respectivement. La proportion de famille monoparentales est aussi considérablement différente par région d'origine, les quartiers où vivent des apprenants des originaires d'Afrique affichant la plus forte proportion de foyers monoparentaux (environ 42 %), contre 29 % pour les personnes originaires d'Asie du Sud et d'Asie.

Pour ce qui est de la proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé, ceux qui viennent des pays d'Europe non anglophones vivent dans les quartiers où la moyenne est la plus élevée, soit près de 40 %, par rapport aux quartiers peuplés de personnes originaires d'Afrique, des Caraïbes et d'Amérique latine, qui enregistrent des moyennes de l'ordre de 22 à 23 %. D'autre part, un examen de la proportion d'adultes ayant un faible niveau d'instruction révèle, sans surprise, que les personnes originaires d'Afrique, des Caraïbes et d'Amérique latine ont tendance à vivre dans des quartiers où la proportion d'adultes ayant un faible niveau d'instruction (environ 19 %) est plus forte comparativement à ceux où vivent des personnes originaires de pays d'Europe non anglophones (10 %).

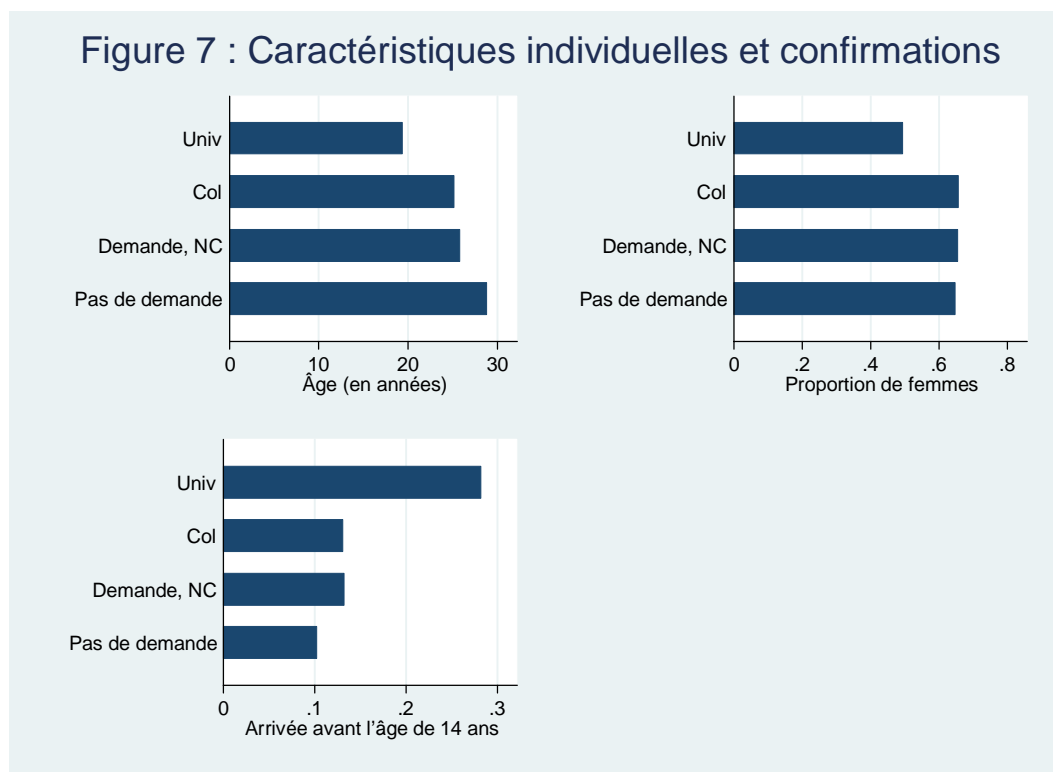
La proportion de maisons individuelles situées dans les quartiers où vivent les apprenants varie aussi selon la région d'origine. Elles sont plus élevées dans les quartiers où vivent les apprenants anglophones et originaires d'Asie, soit environ 27 % des logements. Par contre, les quartiers où vivent les apprenants venant d'Afrique comptent seulement 13 % d'habitations individuelles.

Pour ce qui est du nombre moyen d'enfants par foyer, les plus fortes moyennes sont enregistrées dans les

quartiers où vivent les apprenants venant d'Afrique (1,43) et d'Asie du Sud (1,39), qui diffèrent considérablement de la moyenne enregistrée dans les quartiers où vivent les apprenants (1,12) non anglophones originaires d'Europe.

Les taux de chômage varient aussi considérablement selon la région d'origine. Les plus élevés sont constatés dans les quartiers où vivent des apprenants venant d'Afrique (environ 11 %), tandis que les apprenants d'autres régions résident dans des quartiers où les taux sont inférieurs à 10 %.

La dernière série d'analyses se penche sur les caractéristiques individuelles et de voisinage, les confirmations d'études postsecondaires étant la variable dépendante. Les tests d'analyse de variance (présentés dans le tableau 5) révèlent des écarts statistiquement significatifs dans les caractéristiques individuelles pour les résultats associés aux confirmations d'études postsecondaires (figure 7). En ce qui concerne les écarts entre les sexes, seulement 49 % des femmes ont confirmé une offre d'admission dans une université, contre 69 % dans un collège. Les personnes qui ont fait une demande d'admission dans un établissement postsecondaire et n'ont pas confirmé d'offre d'admission se composent à 66 % de femmes, tandis que les personnes qui n'ont pas fait de demande d'admission dans un établissement postsecondaire se composent à 65 % de femmes.



La moyenne d'âge des personnes qui ont reçu une offre d'admission dans une université de l'Ontario dépasse à peine 21 ans, alors que la moyenne d'âge des personnes qui ont reçu une offre d'admission dans un collège est supérieure à 27 ans. Les écarts dans les résultats associés aux offres d'admission chez les apprenants arrivés au Canada avant l'âge de 14 ans sont considérables, 28 % ayant reçu une offre d'admission dans une université, et seulement 13 % une offre d'admission dans un collège. Dans cette analyse, les caractéristiques de voisinage ne sont pas des indicateurs significatifs des écarts dans

les résultats associés aux confirmations, sauf pour le revenu familial médian. Comme on peut s'y attendre, les personnes qui ont reçu une offre d'admission à l'université ont tendance à vivre dans des quartiers où le revenu familial médian est plus élevé que celles qui ont reçu une offre d'admission au collège et celles qui n'ont pas reçu d'offre d'admission ou fait de demande.

Aperçu des analyses bivariées

Les analyses bivariées nous ont permis d'examiner la façon dont la région d'origine des apprenants est associée à diverses caractéristiques démographiques, ainsi que leurs projets et résultats au postsecondaire. Nous avons constaté, par exemple, que les étudiants adultes immigrants comprennent un grand nombre de femmes et sont plus âgés que ceux nés au Canada. Sans doute en raison des écarts attribuables à l'âge et au sexe, nous avons constaté d'autres différences dans les caractéristiques démographiques, dont l'état civil et la taille de la famille. La série de données administratives signale aussi des écarts considérables dans les caractéristiques des secteurs de recensement de différents groupes, mettant en évidence des critères locaux différents pour lesquels on peut déduire qu'ils reflètent les conditions de vie probables des apprenants.

La série de données utilisée pour l'enquête contient des détails sur les projets d'études postsecondaires des apprenants et la série de données administratives décrivent les cheminements réels. En général, les attentes des apprenants et leurs cheminements réels divergent considérablement. Globalement, plus de la moitié des apprenants interrogés ont l'intention d'aller au collège, tandis qu'un quart d'entre eux prévoient aller à l'université. Mais le plus important peut-être est que l'analyse de variance ne permet pas de déterminer des écarts significatifs dans les attentes des apprenants par région d'origine. Lorsqu'on examine la série de données administratives pour déterminer les cheminements réels, l'image qui en ressort est très différente. Seulement 2 % du total des apprenants confirment une offre d'admission à l'université, mais ce groupe ne comprend pas d'apprenants originaires des Caraïbes et d'Amérique latine. Environ 17 % de l'ensemble des apprenants confirment une offre d'admission au collège, mais des différences très marquées apparaissent entre les groupes de régions différentes. Environ 22 % des personnes originaires d'Afrique et d'Asie confirment une offre d'admission au collège, contre seulement 12 % pour les personnes non anglophones venant d'Europe et 13 % pour celles qui viennent des Caraïbes et d'Amérique latine.

Ainsi, il y a des écarts significatifs entre les projets et les résultats de tous les apprenants, quelle que soit la région d'origine, à court terme du moins. L'analyse par région d'origine révèle que ces écarts n'existent pas au stade de la planification des études, mais apparaissent dans les résultats associés aux confirmations d'études postsecondaires. Les analyses bivariées permettent aussi d'éclairer d'autres écarts importants entre différents groupes d'immigrants, par exemple, sur le plan de la démographie et des caractéristiques de voisinage. Il est probable que les écarts entre les groupes expliquent au moins les écarts constatés dans les confirmations d'études postsecondaires entre différents groupes d'immigrants.

Analyse à plusieurs variables

Afin de déterminer la façon dont les caractéristiques individuelles peuvent influencer sur les projets d'études postsecondaires des groupes inclus dans l'enquête, on a utilisé l'analyse à plusieurs variables pour tenir compte de divers facteurs d'intérêt. Les analyses multivariées permettent d'explorer les relations variables indépendantes (région d'origine) et dépendantes (projets d'études postsecondaires), tout en tenant compte des facteurs supplémentaires (contexte démographique et mesures des attitudes) qui peuvent contribuer à la relation explicative.

Le tableau 6 présente les résultats associés aux estimations d'analyse logistique de régression prédisant les projets d'études postsecondaires des personnes inscrites aux écoles de jour pour adultes incluses dans

l'enquête. Les trois résultats présentés dans le tableau (dans chaque colonne) sont : aspire à aller à l'université; aspire à aller au collège; et aspire à aller au collège ou à l'université. La dernière colonne montre la composition de personnes qui indiquent vouloir aller à l'université ou au collège. Dans cet exemple particulier, environ un quart des participants à l'enquête ont dit avoir leur intention d'aller à l'université, alors que la moitié (55 %) ont dit souhaiter aller au collège. Les choix multiples étaient autorisés. Nous avons donc créé une catégorie distincte pour indiquer si la personne souhaite ou non faire des études postsecondaires. Près des trois quarts (73,5 %) des personnes ont répondu qu'elles en ont l'intention. Dans la régression logistique suivante, nous étudions quatre résultats : projets d'études universitaires seulement (N=116, ou 18 % de l'ensemble de l'échantillon), projets d'études collégiales seulement (N=303, ou 48,4 % de l'ensemble de l'échantillon), projets d'études collégiales ou universitaires (N=460 ou 73,5 % de l'ensemble de l'échantillon), et projets d'études collégiales et universitaires (N=41 ou 6,5 % de l'ensemble de l'échantillon)¹⁴.

Nous avons utilisé diverses variables indépendantes pour prédire ces modèles: sexe (femmes code 1); âge (code fictif afin d'attribuer le code 1 aux moins de 30 ans); région d'origine (catégorie divisée en sept régions : Canada/É.-U., Caraïbes et Amérique latine, Afrique, Europe, Asie, et Asie du Sud; nombre d'années au Canada (cinq catégories groupées); si la personne est mariée ou en union de fait; si la personne a un enfant de moins quatre ans; et deux échelles additionnées. Les échelles sont des mesures composites de plusieurs éléments de type Likert utilisées dans l'enquête pour évaluer les expériences et les obstacles rencontrés par les participants dans les écoles de jour pour adultes. La première échelle est une mesure sommative des « expériences » en classe des participants et dérive de 14 éléments qui leur ont été présentés (détails dans le tableau 1). L'alpha pour cette variable est 0,82, ce qui dénote une excellente cohérence interne¹⁵. La deuxième échelle est une mesure sommative des défis rencontrés par les apprenants, qui comportent six éléments (tableau 1). Il faut préciser que l'accès aux services de garde n'est pas inclus dans cette échelle, car pas plus de la moitié des participants sont concernés. Bien que plus faible (0,72) l'alpha de cette variable est encore acceptable. Les estimations portent aussi sur des variables indépendantes indiquant si la personne est sans travail (1=ooui), a la citoyenneté canadienne (1=ooui), et si elle a fait des études postsecondaires dans un autre pays (1=ooui).

¹⁴ Commentaire : « Les projets de ne faire aucune étude collégiale ou universitaire » ne sont pas un facteur contrefactuel aux « projets d'études collégiales ou universitaires » et les résultats associés à une telle régression seraient littéralement les mêmes que pour les « projets d'études collégiales ou universitaires », sauf que les coefficients seraient inversés.

¹⁵ Le sens des questions a été pris en compte et les questions énoncées « négativement » ont reçu un code inversé lors de l'établissement de toutes les mesures sommatives.

Tableau 6 : Modèles de régression logistique prédisant les projets d'études postsecondaires

Coefficients de régression logistique non normalisés

| | Université seulement | Collège seulement | L'un ou l'autre | Les deux |
|---|----------------------|-------------------|-----------------|----------|
| Femmes (1=ooui) | 0,222 | -0,524* | -0,262 | -0,136 |
| 21-30 ans (1=ooui) | -0,168 | 0,666* | 0,829** | 1,026* |
| Région d'origine (référence=Canada/É.-U.) | | | | |
| Caraïbes et Amérique latine | 0,404 | -0,002 | 0,590 | -0,536 |
| Afrique | 0,284 | -0,320 | 0,425 | 0,647 |
| Europe | -0,526 | -0,392 | -0,563 | 0,980 |
| Asie | 0,347 | -0,380 | 0,329 | 0,410 |
| Asie du Sud | 0,045 | -0,812 | -0,530 | 0,217 |
| Moyen-Orient | 0,532 | -1,030 | 0,066 | 0,406 |
| Anglais langue maternelle | -0,124 | -0,104 | -0,165 | 0,319 |
| Durée du séjour au Canada (référence=moins d'un an) | | | | |
| 1-3 ans | 0,246 | -0,757 | -1,106 | -1,284 |
| 4-5 ans | 0,022 | -0,904 | -1,829** | -2,110 |
| 6-10 ans | -0,460 | -0,235 | -1,658* | -1,603 |
| Plus de 10 ans | 0,122 | -0,615 | -1,507* | -2,159 |
| Marié | -0,090 | -0,124 | -0,488 | -0,708 |
| Enfant de moins de 4 ans | 0,453 | 0,146 | 0,927* | 0,118 |
| Expériences dans l'échelle éducation permanente | -0,099 | 0,140 | 0,109 | 0,209 |
| Défis dans l'échelle éducation permanente | -0,157 | 0,088 | -0,160 | -0,0278 |
| Sans emploi | -0,097 | 0,0192 | -0,227 | -0,135 |
| Citoyen | -0,348 | 0,279 | 0,417 | 1,621* |
| Études postsecondaires à l'étranger | -0,791** | 0,710* | 0,182 | 1,402** |
| Constante | 0,506 | -1,127 | 2,473* | -3,009* |
| N | 454 | 454 | 454 | 454 |
| pseudo R ² | 0,044 | 0,053 | 0,087 | 0,103 |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Projets d'études universitaires seulement. Les résultats pour la régression logistique prédisant les projets d'études universitaires seulement révèlent un seul déterminant statistiquement significatif pour ce résultat : études postsecondaires à l'étranger. Les études postsecondaires à l'étranger réduisent la probabilité de projets d'études universitaires seulement.

Projets d'études collégiales seulement. Deux des variables dans la régression logistique prédisant les projets d'études collégiales seulement étaient statistiquement significatives : femmes et études postsecondaires à l'étranger. En ce qui concerne les écarts entre les sexes, le fait d'être une femme réduit considérablement la

probabilité de projets d'études collégiales seulement, alors que posséder des titres de compétence postsecondaires acquis à l'étranger accroît considérablement la probabilité de projets d'études collégiales seulement.

Projets d'études universitaires ou collégiales. Dans la troisième colonne du tableau 6, les projets d'études collégiales et universitaires sont regroupés en une seule variable. Les résultats de la régression logistique indiquent que trois facteurs prédisaient ce résultat particulier : avoir moins de 30 ans; nombre d'années au Canada (comme pour les études universitaires, les personnes installées au Canada depuis longtemps sont généralement moins nombreuses que les nouveaux arrivants à avoir des projets d'études postsecondaires); et avoir un enfant de moins de quatre ans.

Projets d'études universitaires et collégiales. La dernière colonne du tableau 6 présente les résultats associés aux prédictions concernant les réponses à la question portant sur les projets d'études universitaires et collégiales. Nous constatons ici que l'âge, le nombre d'années au Canada, la citoyenneté et les diplômes d'études postsecondaires acquis à l'étranger sont autant d'indicateurs statistiquement significatifs de ce résultat. Les personnes âgées entre 21 et 30 ans (par rapport aux plus de 30 ans) sont plus nombreuses à indiquer qu'elles ont des projets d'études universitaires et collégiales, tout comme les personnes qui ont la citoyenneté et des diplômes d'études postsecondaires acquis à l'étranger. En ce qui concerne le nombre d'années au Canada, les personnes installées au Canada depuis longtemps (contrairement aux nouveaux arrivants) ont davantage tendance à dire qu'elles envisagent de faire des études collégiales et universitaires.

Sommaire de l'analyse à plusieurs variables. En général, on peut conclure qu'il n'y a pas de constatation particulièrement profonde pour les variables des résultats examinées ici. Les indicateurs inclus dans ces modèles ne sont généralement pas des déterminants particulièrement puissants des facteurs à l'étude. Les indicateurs les plus fréquents dans les modèles sont l'âge et les études postsecondaires à l'étranger. Dans le cas de l'âge, plus les personnes sont jeunes (21 à 30 ans) plus les résultats examinés ici, à l'exception des « projets d'études universitaires seulement ». Dans le cas des études postsecondaires à l'étranger, ce facteur réduit la probabilité de « projets d'études universitaires seulement », mais accroît la probabilité de « projets d'études collégiales seulement » et de « projets d'études collégiales et universitaires ». Le nombre d'années au Canada permet de prédire si les apprenants ont l'intention de faire des « études collégiales ou universitaires » ou « les deux », en règle générale, les personnes installés au pays depuis plus longtemps étant moins nombreuses à indiquer de telles préférences. La région d'origine, lorsque l'incidence des autres variables est contrôlée, n'est statistiquement pas significative pour prédire les projets d'études postsecondaires des personnes qui suivent des cours d'éducation permanente.

Analyse à plusieurs variables des séries de données administratives

Comme nous l'avons déjà mentionné, la série de données administratives contient des renseignements très détaillés sur les apprenants, mais ne comprend pas de mesures des attitudes. Les caractéristiques de voisinage provenant du Recensement du Canada s'ajoutent aussi aux données administratives. Parce que nous avons des renseignements sur le quartier, nous avons commencé par utiliser un modèle à effets aléatoires (aussi appelé modèle multiniveaux) pour déterminer la mesure dans laquelle différents quartiers influent sur les écarts dans les taux de participation aux études postsecondaires. Nous avons constaté avec surprise que moins de 2 % des écarts dans les taux de participation aux études postsecondaires est attribuable aux caractéristiques propres aux quartiers. Cela signifie que le quartier où vivent les personnes qui suivent des cours d'éducation permanente n'a aucune influence sur leur décision de faire ou non des études postsecondaires. Cette constatation est remarquable en soi, car l'essentiel du corpus de recherches sur le rendement se concentre sur les « effets de voisinage ». Bien que les personnes inscrites aux cours

d'éducation permanente vivent dans des quartiers différents de Toronto, tous ont une caractéristique commune : les revenus y sont peu élevés.

Les estimations des confirmations d'études postsecondaires sont de nouveau regroupées en une seule catégorie combinant les confirmations d'études universitaires et collégiales. La décision de procéder à ce regroupement repose sur le très faible pourcentage de confirmations d'études universitaires (2 %); il aurait été impossible de réaliser une analyse axée sur les universités seulement en raison de la très petite taille de l'échantillon (N= 280). Dans la première colonne de l'analyse du tableau 7, les caractéristiques individuelles apparaissent sous forme d'indicateurs des confirmations d'études postsecondaires, alors que dans la deuxième colonne, les caractéristiques de voisinage sont ajoutées.

Caractéristiques individuelles. Le sexe, l'âge, la région d'origine¹⁶, l'anglais langue maternelle, le statut générationnel et l'arrivée après l'âge de 14 ans sont inclus sous forme d'indicateurs individuels des confirmations d'études postsecondaires. La variable « statut générationnel » a été établie à partir de l'information contenue dans la série de données administratives sur l'âge/l'année d'arrivée au Canada et comporte les catégories suivantes : né au Canada, 1985 et avant, 1986-1996 et depuis 1997. Les résultats révèlent que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à faire des études postsecondaires, tandis que l'âge a une corrélation négative avec les confirmations d'études postsecondaires. Autrement dit, plus la personne est âgée, moins la confirmation d'études postsecondaires est probable. Le statut générationnel et la région d'origine n'ont aucune incidence, tandis que l'arrivée après l'âge de 14 ans a une corrélation positive avec la confirmation d'études postsecondaires.

Caractéristiques de voisinage. Bien s'il a déjà été établi dans cette analyse que le quartier n'explique pas les écarts dans les taux de participation aux études postsecondaires, cette mesure a été prise pour déterminer si l'estimation multivariée devait autoriser les variations dans les interceptions. Bien que cela ne se soit pas avéré nécessaire, les caractéristiques de voisinage peuvent encore avoir des effets uniformes sur les gens et être incluses comme variables indépendantes. Nous avons inclus diverses caractéristiques de voisinage provenant des données du recensement à la deuxième étape de l'analyse : proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé; taux de chômage; proportion de maisons individuelles; proportion de familles monoparentales; et revenu familial médian. Nous avons constaté une association plutôt faible, quoique statistiquement significative, entre la proportion d'adultes ayant un niveau d'instruction élevé et les confirmations d'études postsecondaires.

Sommaire de l'analyse à plusieurs variables des données administratives. En résumé, le sexe, l'âge et l'arrivée après l'âge de 14 ans sont des indicateurs individuels des confirmations d'études postsecondaires. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à confirmer des projets d'études postsecondaires, tout comme les personnes plus jeunes. Il est intéressant de souligner que l'arrivée au Canada après l'âge de 14 ans a un lien positif avec les confirmations d'études postsecondaires. Au chapitre des caractéristiques de voisinage, seulement la proportion de personnes ayant un niveau d'instruction élevé dans un quartier présente une association statistiquement significative, quoique faiblement, aux confirmations d'études postsecondaires.

¹⁶ La catégorie « Moyen-Orient » (N=36) a été séparée de la catégorie « Asie du Sud » à ce stade de l'analyse de l'enquête afin de maximiser la comparabilité et d'empêcher le retrait de cette catégorie importante de la série de données administratives.

Tableau 7 : Modèles de régression logistique prédisant les confirmations d'études postsecondaires
Coefficients de régression logistique non normalisés

| | Données démographiques de base | +Quartier |
|---|--------------------------------|------------|
| Femmes | 0,116* | 0,109* |
| Âge en années | -0,059*** | -0,0603*** |
| Anglophone | -0,083 | -0,177 |
| <i>Statut générationnel (référence=né au pays)</i> | | |
| 1985 et avant | -0,185 | -0,0962 |
| 1986-1996 | -0,082 | 0,0273 |
| Depuis 1997 | 0,157 | 0,243 |
| Arrivée après l'âge de 14 ans | 0,267** | 0,273** |
| <i>Région d'origine (référence=Canada/É.-U.R.-U.)</i> | | |
| Caraïbes et Amérique latine | -0,387 | -0,489 |
| Afrique | 0,400 | 0,313 |
| Europe | -0,120 | -0,237 |
| Asie | 0,445 | 0,353 |
| Asie du Sud | -0,105 | -0,179 |
| Moyen-Orient | -0,161 | -0,267 |
| <i>Caractéristiques de voisinage</i> | | |
| Adultes ayant un niveau d'instruction supérieur | | 0,004* |
| Taux de chômage | | -0,003 |
| Proportion de maisons individuelles | | -0,000 |
| Proportion de familles monoparentales | | 0,002 |
| Revenu familial médian | | -0,000 |
| Constante | -0,119 | -0,134 |
| <i>N</i> | 12858 | 12372 |
| <i>Pseudo R²</i> | 0,049 | 0,051 |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Comparaison des indicateurs des projets d'études postsecondaires et confirmations d'études postsecondaires

Dans la série d'analyses suivante, nous comparons les données provenant de l'enquête et les données administratives et analysons le fonctionnement des variables communes à chaque série de données pour prédire les projets et les confirmations d'études postsecondaires. Un tel exercice exige que les variables communes à chaque série de données soient recodées pour pouvoir être comparées. Cela est illustré en recueillant les données relatives à l'âge. À titre d'exemple, dans l'enquête, les données relatives à l'âge ont été recueillies sous forme de données d'âge regroupées et les données administratives, sous forme de

données d'âge brutes. Par souci de simplicité, nous avons établi une simple variable dichotomique attribuant le code « 1 » aux données d'âge jusqu'à 30 ans inclusivement, et le code « 0 » à toutes les autres. La variable dichotomique a été ensuite utilisée dans les deux séries de données. Des codes similaires avaient déjà été attribués aux régions et au statut d'anglophone. La durée du séjour au Canada a été évaluée dans le cadre de l'enquête à l'aide de données d'âge regroupées, ainsi, l'information relative à l'âge au moment de l'arrivée a été utilisée à partir des données administratives pour construire une variable mesurée de façon identique. Il y a cinq variables/concepts communs à l'enquête et aux séries de données administratives : le sexe, l'âge dichotomisé (jusqu'à 30 ans/plus de 30 ans), si la personne est anglophone, la région d'origine, et la durée du séjour au Canada.

Le tableau 8 présente les résultats de l'analyse comparative à l'aide de variables « harmonisées » dans les deux séries de données. La variable dépendante dans la première colonne est si le participant a indiqué son intention de faire des études collégiales ou universitaires, tandis que la variable dépendante dans la deuxième colonne est si le participant a confirmé le type d'études (collège ou université). Dans les deux cas, zéro signifie « ni collège ni université ». L'impression générale est qu'il existe une très faible association entre les indicateurs qui prédisent les projets d'études et ceux qui prédisent les confirmations d'études secondaires. En fait, le seul indicateur commun aux deux estimations, voire le seul qui soit statistiquement significatif dans l'estimation des attentes/confirmations, est 30 ans d'âge ou moins, mais l'incidence allait dans les directions opposées. La jeunesse est associée aux attentes de façon positive, mais négatives aux confirmations d'études postsecondaires. Il n'y a pas d'autre indicateur commun entre ces deux résultats.

Tableau 8 : Comparaison des indicateurs des projets et confirmations d'études postsecondaires entre deux séries de données

Coefficients de régression logistique non normalisés

| | Projets (enquête) | Confirmations (adm.) |
|--|-------------------|----------------------|
| Femmes | -0,133 | 0,0544 |
| 30 ans ou moins | 0,811*** | -0,596*** |
| Région d'origine (Référence : Canada/É.-U./ Europe anglophone) | , | |
| Caraïbes et Amérique latine | 0,520 | -0,359*** |
| Afrique | 0,493 | 0,429*** |
| Europe | -0,447 | -0,095 |
| Asie | 0,001 | 0,470*** |
| Asie du Sud | -0,424 | -0,066 |
| Moyen-Orient | -0,386 | -0,127 |
| Anglophone | -0,208 | -0,124 |
| Nombre d'années au Canada (référence=moins d'un an) | | |
| 1-3 ans | -0,773 | 0,149 |
| 4-5 ans | -0,987 | 0,223 |
| 6-10 ans | -0,884 | 0,094 |
| Plus de 10 ans | -0,549 | 0,044 |
| Constante | 1,454* | -0,777*** |
| N | 534 | 12858 |

| | | |
|-----------------------|-------|-------|
| <i>Pseudo R carré</i> | 0,049 | 0,033 |
|-----------------------|-------|-------|

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

Résumé et conclusions

Pour beaucoup d'adultes qui vivent en Ontario, les cheminements vers les études postsecondaires sont rarement directs et souvent complexes en raison d'obligations financières et familiales diverses. Nombreux sont ceux qui recherchent des cheminements non traditionnels, comme les programmes d'éducation permanente offerts par les conseils scolaires (p. ex. cours d'anglais de base). Si les immigrants au Canada vont généralement à l'université ou au collège pour actualiser leurs diplômes acquis à l'étranger, nombreux sont ceux qui suivent au préalable des programmes d'éducation permanente pour rehausser leurs compétences. Notre examen du corpus des recherches existantes révèle qu'il n'existe aucune étude étayant l'efficacité de l'éducation permanente comme stratégie facilitant l'accès des adultes aux études postsecondaires au Canada. Cette étude comble cette lacune en examinant les résultats au postsecondaire des adultes nés au Canada et des immigrants soucieux de rehausser leurs titres de compétence en suivant des cours du palier secondaire ou des écoles de jour pour adultes du Toronto District School Board (TDSB).

L'expérience des apprenants adultes diffère considérablement de celles que vivent la plupart des adolescents des écoles secondaires, qui ne s'explique pas seulement par l'âge. La plupart des élèves aptes à faire des études postsecondaires ont étudié à temps plein la plus grande partie de leur vie, alors que même si les adultes participant à cette enquête ont étudié à temps plein, la durée de ces études était limitée¹⁷. Moins de la moitié des apprenants adultes ont commencé et terminé l'année scolaire 2008-2009. Seulement 38 % ont étudié pendant les années scolaires 2007-2008 et 2008-2009, et seulement 15 % d'entre eux ont suivi des cours pendant trois années scolaires consécutives (de 2007-2008 à 2009-2010). Ainsi, le seul fait qu'au moins un cinquième de ces personnes ont poursuivi des études postsecondaires est une réalisation extraordinaire en soi.

Lors de nos analyses, nous avons examiné deux sources de données fournies par le Toronto District School Board (TDSB) afin d'étudier les projets et les confirmations d'études postsecondaires des personnes inscrites aux programmes d'éducation permanente. Nous avons analysé les sources de données de façon systématique, en commençant par les associations descriptives et bivariées entre les principaux concepts, puis en passant aux analyses multivariées et aux données sur les imputations afin de vérifier des relations plus complexes entre nos variables.

Notre analyse échelonnée révèle des conclusions complexes. Rappelons que les analyses bivariées ont dévoilé des différences considérables dans les caractéristiques des secteurs de recensement des différents groupes ethniques/raciaux étudiés, soulignant différents critères locaux qui représentent les conditions de vie probables des apprenants. Cependant, on constate que l'analyse multivariée ne contribue pas aux écarts dans les attentes expliqués (on ne l'a donc pas retenue comme facteur à plusieurs niveaux). De plus, on constate que les caractéristiques de voisinage incluses dans l'analyse des facteurs de régression multiple n'ont qu'une incidence marginale. Cette étude révèle que le voisinage est important, mais que les quartiers d'où les personnes inscrites aux cours d'éducation permanente viennent en quantités disproportionnées dénotent plus de similarités que de différences. Ainsi, bien que les personnes inscrites aux cours d'éducation permanente vivent dans divers quartiers de Toronto, tous ont une caractéristique commune : les revenus y sont peu élevés. Autrement dit, comparer les quartiers où vivent ces personnes n'a pas d'incidence en raison de leurs situations socio-économiques similaires. Toutefois, une analyse comparative du voisinage des

¹⁷ C'est en partie en raison de cette grande mobilité que les années scolaires des écoles de jour pour adultes sont organisées en quadrimestres, facilitant l'accès et l'abandon.

personnes inscrites aux cours d'éducation permanente et des élèves des écoles secondaires en général devrait probablement produire des conclusions différentes.

Bien que la recherche montre que les cheminements non traditionnels sont souvent associés à une situation socio-économique défavorable et que les trajectoires choisies accentuent parfois encore plus la stratification sociale en réduisant les chances des apprenants d'obtenir un diplôme universitaire, il est important d'aborder la question sous un autre angle. Les trajectoires non traditionnelles peuvent en fait faciliter l'accès aux études postsecondaires pour certaines personnes qui n'en auraient autrement pas la possibilité si elles avaient pour seule option les cheminements éducatifs « traditionnels ». Quoiqu'il en soit, notre étude montre que seulement 20 % des apprenants adultes ont reçu une offre d'admission dans une université ou un collège, ce qui est bien inférieur au taux de diplomation en Ontario.

Les analyses bivariées révèlent que plus de la moitié des personnes qui ont participé à l'enquête prévoient suivre des études collégiales, tandis qu'un quart d'entre elles comptent aller à l'université. On ne constate pas de différences notables dans ces projets par région d'origine. Toutefois, si on examine la série de données administratives pour déterminer les cheminements réels, on constate que seulement 2 % des apprenants ont confirmé des études universitaires, mais ce groupe ne comprend pas de personnes originaires des Caraïbes et d'Amérique latine. Dans l'ensemble, moins de 20 % des apprenants ont confirmé des études collégiales, mais des différences considérables existent entre les groupes originaires de diverses régions. Environ 22 % des personnes venant d'Afrique et d'Asie confirment des études collégiales, contre seulement 12 % des personnes non anglophones en provenance d'Europe et 13 % des personnes des Caraïbes et d'Amérique latine.

L'analyse bivariée par région d'origine révèle que ces différences par régions d'origine n'existent pas au stade de la planification, mais dans les résultats associés aux confirmations d'études postsecondaires. De fait, ces différences sont mises en valeur au stade multivarié de l'analyse. Nos résultats, qui comparent les indicateurs des projets et confirmations (tableau 7), ne révèlent aucun indicateur commun (sauf l'âge, qui a des incidences contrastées dans chaque estimation). D'autres analyses révèlent une tendance particulièrement inattendue d'association fortement négative entre les projets et les confirmations.

Une recherche antérieure révèle que les projets d'études postsecondaires des apprenants des groupes socio-économiques défavorisés sont inférieurs à ceux des apprenants des couches sociales supérieures (Marjoribanks, 2003), et que ces projets varient en fonction de l'appartenance ethnique (Chang, Chen, Greenberger, Dooley, et Heckhausen, 2006; Uwah, McMahan, et Furlow, 2008). Ces écarts dans les indicateurs de projets d'études postsecondaires sont tant soit peu étayés dans nos conclusions. D'un autre côté, on a constaté que les attentes en matière d'éducation sont associées de façon positive à la persévérance scolaire (Bui, 2007; Lent, Brown, et Hackett, 1994) et aux résultats (Andres, Adamuti-Trache, Yoon, Pidgeon, et Thomsen, 2007; Wigfield et Eccles, 2000). C'est là que nos conclusions contrastent vivement avec le corpus de recherches existant sur ce sujet.

Cependant, il faut souligner que le corpus de recherches qui traite de la relation entre les projets d'études postsecondaires et les résultats tend plutôt à examiner les tendances dans un échantillon de données très différentes du sous-groupe étudié. Notre échantillon ne comprend pas d'adolescentes et adolescents nord-américains « typiques ». D'une part, il s'agit d'adultes probablement nés ailleurs que sur le continent, qui appartiennent très probablement à des minorités visibles, et ont un statut socio-économique modeste par rapport au reste de la population. Ces caractéristiques suggèrent fortement que le sous-groupe qui nous intéresse est atypique, il est donc logique que l'essentiel du corpus de recherches sur les attentes et les résultats au postsecondaire ne soit pas « conforme ». La littérature existante se penche surtout sur les enfants et la myriade de facteurs (dont l'influence des parents et des camarades) qui prédisent leurs projets et résultats au postsecondaire. Les mécanismes causaux sous-jacents aux projets et résultats au postsecondaire sont très probablement différents chez les adultes qui suivent des cours d'éducation permanente dans des écoles de jour.

En conclusion, nos constatations constituent une étape préliminaire qui nous éclaire sur les cheminements non traditionnels choisis par les adultes qui suivent des programmes du TDSB. Pour les aider dans leur cheminement au secondaire et au postsecondaire, et donc à poursuivre des études supérieures, nous devons en savoir beaucoup plus sur les structures et la dynamique qui influent sur les choix d'études et de carrière des apprenants adultes tout au long de leur vie. Nous examinons certaines de ces possibilités à l'annexe A, pour lesquelles nous avons utilisé des techniques d'appariement des coefficients de propension afin de déterminer la probabilité que les participants à notre enquête confirment une offre d'admission dans un établissement postsecondaire, compte tenu de caractéristiques similaires dans la série beaucoup plus vaste de données administratives. Nos constatations préliminaires soulignent une corrélation négative perturbante entre les projets et les confirmations. Des études qualitatives d'anciens élèves de cours d'éducation permanente pourraient faire la lumière sur ces constatations et déterminer quand et pourquoi ces projets ont été abandonnés. Il se pourrait simplement que la difficulté à subvenir aux besoins de la famille et la cherté des études postsecondaires soient des facteurs suffisamment décourageants en soi.

Des analyses supplémentaires qui nous éclaireraient davantage sur les apprenants adultes compareraient ce groupe à la population plus générale d'élèves du TDSB. Nos conclusions révèlent une association négative notable entre les projets d'études postsecondaires et leur réalisation, ce qui contredit le corpus de recherches existant en la matière. Comme nous l'avons dit, cela s'explique probablement par les caractéristiques du groupe à l'étude qui le différencient considérablement de la population générale d'élèves du secondaire. D'autres études devraient comparer les personnes inscrites aux programmes d'éducation permanente de jour à la population générale d'élèves du TDSB afin de souligner les principales différences et la façon dont ces différences peuvent au début contribuer aux écarts dans les résultats concernant les études postsecondaires. Une comparaison entre ce groupe particulier et la population générale d'élèves du palier secondaire nous éclairerait sur la façon dont divers facteurs influent différemment sur les élèves du secondaire traditionnels et non traditionnels. D'éventuelles recherches ayant pour but de déterminer et de comparer le moment où les choix concernant les études et l'emploi sont faits et leur séquence par rapport à des facteurs démographiques, sociaux et culturels entre étudiants dits traditionnels et non traditionnels produiraient des renseignements particulièrement utiles, qui aideraient à établir les politiques et à prendre les initiatives nécessaires pour accroître la participation aux études postsecondaires des apprenantes et apprenants adultes.

Bibliographie

- Adamuti-Trache, M. First 4 Years in Canada: Postsecondary Education Pathways of Highly Educated Immigrants. *Journal of International Migration and Integration*, 2011, vol. 12, n° 1, p. 61-82.
- Andres, L., M. Adamuti-Trache, E. Yoon, M. Pidgeon et J. P. Thomsen. Educational expectations, parental social class, gender and post-secondary attainment: A 10-year perspective. *Youth and Society*, 2007, vol. 39, p. 135-63.
- Anisef, P., S. Robert, M. Adamuti-Trache et S. V. Wayland. *Explaining Self-Reported Language Proficiency Gains of Immigrant Women*, 2012. Rapport préliminaire, non publié.
- Adamuti-Trache, M. et R. Sweet. Adult immigrants' participation in Canadian education and training. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 2010, vol. 22, n° 2, p. 1-26.
- Anisef, P., P. Sweet et M. Adamuti. Impact of Canadian Post-secondary Education on Recent Immigrants' Labour Market Outcomes. *CERIS Working Paper Series 76*, 2010.
- Brown, R. et L. Newton. The TDSB Continuing Education Study. Présentation, conférence annuelle, CESBA, Toronto, 2011a.
- Brown, R. Correspondance personnelle, 2011b.
- Brown, R. et L. Newton. The TDSB Continuing Education Study, Phase 2. Présentation, conférence annuelle, CESBA, Toronto, 2012.
- Brown, R. *Adult Students in the Toronto District School Board : A Summary for 2007-2008*. Organizational Development/Research et Information Services, Toronto District School Board, 2008.
- Bui, K. Educational expectations and academic achievement among middle and high school students. *Education*, 2007, vol. 127, p. 328-331.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. *Bilan de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada : Progrès ou excès de confiance?* Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010.
- Chang, E. S., C. Chen, E. Greenberger, D. Dooley et J. Heckhausen. What do they want in life? The life goals of a multi-ethnic, multi-generational sample of high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, 35, p. 321-332.
- Collèges Ontario. *Profile of Non-Direct Entrants to Ontario Colleges*. Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2008.
- Cuban, S. Examining the feminization of migration concept for adult education. *Sex and Education*, 2010, vol. 22, n° 2, p. 177-191. Consultable à www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540250903560455#preview
- Citoyenneté et Immigration Canada. Tableaux sommaires - Résidents permanents selon la province ou le territoire et la région urbaine, 2006-2010. *Faits et chiffres*, Ottawa, Citoyenneté et Immigration Canada RDM, 2010.
- Comings, J. P. Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals. *Review of Adult Learning*

and Literacy, 2007, vol. 7, n° 2, p. 23-46.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes : Rapport du Canada*. UNESCO. Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008.

Dæhlen, M. et O. B. Ure. Low skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 2009, vol 28, n° 5, p. 661-674.

Deshler, D. *A Closer Look : Closing the Performance Gap*. University of Kansas Center for Research on Learning, 2005. Consultable à <http://virginia.kucrl.org/articles/a-closer-look-closing-the-performance-gap/>

Girard, M. Match Between Pre- and Postmigration Education among New Immigrants : Determinants and Payoffs. *Canadian Journal of Higher Education*, 2010, vol 40, n° 3, p. 81-99.

Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation. *L'Ontario apprend – Le renforcement de notre système d'éducation des adultes*, 2005. Consultable à www.tcu.gov.on.ca/adultedreview/french/ontariolearnsf.pdf

Hayes, B. *Literacy in Ontario*. Toronto, Ontario Literacy Coalition, 2009.

Kasworm, C. *What is Collegiate Involvement for Adult Undergraduates?* Chicago, Assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, 2003.

Kerr, A. *Les apprenants adultes dans les établissements d'enseignement postsecondaires de l'Ontario*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2011.

Lent, R. W., S. D. Brown et G. Hackett. Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 1994, vol. 45, p. 79-122.

Livingstone, D. Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society. *PASCAL International Observatory Hot Topic*, 2005.

Livingstone, D. et A. Scholtz. *Work and Lifelong Learning in Canada : Basic Findings of the 2004 WALL Survey*, Toronto, CSEW, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 2006.

Lum, L. et S. Grabke. *Academic Engagement of Recent Immigrant Apprenants adultes (RIAS) in Postsecondary Education : A Case Study of Ontario's Colleges and Universities*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2012.

Magro, K. et P. Ghorayshi. Adult Education in an Urban Context : Possibilities for Transformative Learning, *Prairie Metropolis Centre Working Paper Series*, 2010.

Marjoribanks, K. Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults. *Educational Studies*, 2003, vol. 29, p. 233-242.

Maxwell, J. *It's Time to Reboot Education for Adults with Low Literacy Skills*, Waterloo, Tamarak : An Institute for Community Engagement, 2010.

Mullins, K. J. Where students are from makes a difference says Toronto study. *Digital Journal*, 2010. Consultable à <http://www.digitaljournal.com/article/298589>

- Myers, K., et P. de Broucker. *Too Many Left Behind : Canada's Adult Education and Training System Research Report*. Rapport de recherche, W/34. Work Network Canadian Policy Research Networks, 2006.
- Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO). *Adult Education. Education Watch*, n° 1, 2004a. Consultable à www.osstf.on.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=6d94f2d9-37b6-4e4c-9b08-a3af88c9c6c7&MediaID=917&Filename=01-Apr-2004.pdf&l=English
- Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario (FEESO). *Adult Education Review - OSSTF Response*, 2004b. Consultable à www.osstf.on.ca/Default.aspx?DN=b747d082-707b-4815-a6e2-3545bf28d4ce
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OECD). *Examen thématique de la formation des adultes - Rapport comparatif*, Paris (France), 2002.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OECD). *Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris (France), 2003.
- Pearl, J. *Causality : Models, Reasoning, and Inference*, 2^e édition, Cambridge (R.-U.), Cambridge University Press, 2009.
- Peters, V. *Working and Training : First results of the 2003 Adult Education and Training Survey*, Ottawa, Statistique Canada, catalogue n° 81-595-MIE, n° 015, 2004.
- Pinsent-Johnson, C., S. Howell et R. King. *Returning to High School in Ontario : Adult Students, Postsecondary Plans and Program Supports*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013.
- Pound, G. *Connecting Pathways for Adult Education Learners*, Toronto, Metro Toronto Movement for Literacy, 2008.
- Rollin, A.-M. The income of immigrants who pursue postsecondary education in Canada. *Perspectives on Labour and Income*, vol. 23, n° 2, Ottawa, Statistique Canada, catalogue n° 75-001-XIE, 2011.
- Rubenson, K. Adult Learning in Canada in an International Perspective. *Canada Learning In Community : Proceedings of the joint international conference of the Adult Education Research Conference (AERC) (48th National Conference) and the Canadian Association for the Study of Adult Education*, Laura Servage et Tara Fenwick. Vancouver, University of British Columbia, 2007.
- Rubenson, K., R. Desjardins et E.-S. Yoon. *Adult Learning in Canada : A Comparative Perspective - Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa, ministre de l'Industrie, Statistique Canada, catalogue n° 89-552-MIE, n° 17, 2007.
- Saunders, R. *Towards an Effective Adult Learning System : Report on a Series of Regional Roundtables*. Adult Learning Knowledge Centre, Canadian Council on Learning Canadian Policy Research Networks, 2007.
- Schellenberg, G. et H. Maheux. Perspectives des immigrants sur leurs quatre premières années au Canada. *Tendances sociales canadiennes*. Ottawa, ministre de l'Industrie, Statistique Canada, catalogue n° 11-008, 2007.

- Shek-wai Hui, T. et N. Leckie. *The relationship between funding, learning objectives, and choice of programs and courses for adult learning*. Social Research and Demonstration Corporation, 2011.
- Skaalvik, S. et E. Skaalvik. Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics : A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, vol. 8, p. 285-302. DOI : 10.1007/s11218-005-3276-3, 2005.
- Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie (CSPASST). *Ouvrir la porte : Surmonter les obstacles aux études postsecondaires au Canada*. Ottawa, 2011.
- Toronto District School Board (TDSB). *Director's Annual Report Toronto 2004-2005 : Closing the Achievement Gap*. Toronto, TDSB, 2005.
- Toronto District School Board. *Environmental Scan, Section 14*. Toronto, TDSB, 2011.
- Toronto District School Board. Achievement Gap Task Force. *Rapport préliminaire*. Toronto, TDSB, 2010.
- Uwall, C. J., G. McMahon et C. F. Furlow. School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students : Implications for school counselors. *Education, Counseling, and School Counseling*, 2008, vol. 11, p. 296-305.
- Wagner, T. *The Global Achievement Gap*. New York, Basic Books, 2008.
- Wigfield, A. et J. Eccles. The development of achievement task values : A theoretical analysis. *Developmental Review*, 1992, vol. 12, p. 265-310.

