Citoyenneté et Immigration Canada | Citizenship and Immigration Canada

Immigrants récents

Comparaison des participants et des non-participants à l'éducation postsecondaire au Canada

Paul Anisef, professeur, Université York
Robert Sweet, professeur, Université Lakehead
Maria Adamuti-Trache, Université de la Colombie-Britannique
David Walters, professeur, Université de Guelph

Mars 2009

Canada

Recherche et Évaluation

Ce travail de recherche a été financé par la Direction générale de la recherche et de l'évaluation de Citoyenneté et Immigration Canada. Les points de vue et opinions exprimés dans le présent rapport sont ceux des auteurs. Ils ne correspondent pas nécessairement à l'opinion ni à la politique officielle de Citoyenneté et Immigration Canada ou du gouvernement du Canada.
N° de cat. Ci4-31/2010F-PDF
978-1-100-94433-3

SOMMAIRE

Dans le cadre de la présente étude, nous avons utilisé l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ELIC) pour évaluer la mesure dans laquelle les immigrants recourent au système canadien d'éducation postsecondaire peu de temps après leur arrivée, l'accent étant mis sur les immigrants adultes ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans leur pays d'origine. Il est ainsi possible d'étudier l'expérience au Canada des immigrants détenant un diplôme d'études postsecondaires à leur arrivée. Le groupe à l'étude est donc plus limité ici que dans les études antérieures réalisées dans ce domaine (Hum et Simpson, 2003; Adamuti-Trache et Sweet, 2007; Bannerjee et Verma, 2009).

La proportion des immigrants de notre échantillon qui ont entrepris des études postsecondaires était de 10 % et d'environ 33 % dans un délai respectif de six mois et de deux ans suivant leur admission. Après quatre ans, 44 % de l'échantillon avaient suivi un cours ou un programme d'études de niveau collégial ou universitaire. En plus d'établir le profil des participants et des non-participants à chacun des trois cycles de collecte de données de l'ELIC, nous avons retenu quelques antécédents et corrélats de participation aux études postsecondaires afin de mesurer la variation des tendances de l'inscription sur la période de quatre ans couverte par l'enquête. L'analyse longitudinale de la participation aux études postsecondaires a révélé l'importance des caractéristiques des immigrants et de leurs réseaux sociaux, ainsi que l'incidence des facteurs conjoncturels liés à l'emploi et à la famille sur la décision des nouveaux arrivants de poursuivre des études postsecondaires au pays.

Des questions plus précises ont été abordées à la suite de ces analyses. La première concernait l'expérience des immigrants quant à leur établissement. Nous avons étudié divers indicateurs de bien-être matériel et de satisfaction à l'égard de l'intégration à la société canadienne, et avons relevé peu de différences entre les participants aux études postsecondaires et les non-participants quant au degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada. Nous avons également tenu compte d'une liste plus détaillée des difficultés liées à l'établissement et nous avons constaté que les participants aux études postsecondaires semblent éprouver plus de difficultés sur le marché de l'emploi que les non-participants.

Dans le cas des répondants qui avaient l'intention de fréquenter un collège ou une université au Canada, nous avons examiné les obstacles rencontrés durant la période d'établissement initiale visée par l'ELIC. Des comparaisons ont été établies entre les obstacles signalés par les immigrants qui ont été acceptés et ceux qui ne l'ont pas été. Nous avons exposé en détail les obstacles signalés par chaque groupe, et avons de plus relevé les personnes ou organisations auxquelles les immigrants ont fait appel pour surmonter leurs difficultés.

Il se peut que leur investissement dans des études postsecondaires ne profite pas aux participants que sur le seul plan économique. D'après la documentation, la fréquentation d'un collège ou d'une université procure en effet des avantages plus diversifiés (Schuller, Bynner et Feinstein, 2004). Dans la présente étude, nous avons cherché à déterminer si les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens permettaient aux étudiants de nouer des amitiés en dehors de leurs groupes ethniques, ces relations pouvant servir à rapprocher des groupes ethniques ou culturels différents et à favoriser ainsi l'accumulation d'un capital social.

Constatations

Facteurs de participation aux études postsecondaires

1. Il ressort de l'étude que la motivation première des immigrants à poursuivre des études au Canada est de nature économique. Par rapport aux non-participants, les participants aux études postsecondaires ont eu plus de difficulté à trouver un emploi permanent. La scolarisation au Canada s'inscrirait donc dans une stratégie globale d'intégration au marché du travail. D'autres facteurs influent également sur la décision de faire des études. Notre échantillon comprenait seulement des immigrants ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans leur pays d'origine, et parmi ces personnes relativement bien scolarisées, celles possédant un diplôme universitaire étaient beaucoup plus susceptibles de poursuivre leurs études au Canada que celles possédant un diplôme collégial. Les immigrants déjà très scolarisés à leur arrivée au Canada semblent voir la poursuite des études comme un moyen efficace d'améliorer leur situation socioéconomique.

2. L'étude a également permis de constater que le sexe constitue un facteur déterminant de la participation aux études postsecondaires, les femmes étant moins susceptibles que les hommes de suivre cette voie. S'il est généralement admis qu'une scolarité élevée constitue, pour les femmes et les hommes, un moyen efficace d'obtenir un emploi, la question de l'accès est plus complexe pour les femmes en raison de préjugés socioculturels. Revêtant différentes formes, ces préjugés peuvent se traduire par le renforcement de la tendance de chaque sexe à se cantonner dans des domaines d'études particuliers (Andres et Adamuti-Trache, 2007). Les immigrantes doivent surmonter ces préjugés systémiques tout en ayant à adapter leurs propres croyances culturelles à un système d'éducation postsecondaire nouveau et différent.

3. L'étude montre que la situation familiale des immigrants récents influe sur leur capacité de faire des études postsecondaires. La plupart sont mariés et beaucoup commencent à agrandir leur famille peu de temps après leur arrivée. Si le coût élevé de la garde d'enfants représente un défi pour beaucoup de familles canadiennes, il constitue un écueil particulier pour les familles immigrantes fraîchement arrivées au pays. Leurs priorités financières sont telles qu'il est souvent impossible d'offrir une instruction ou une formation à tous les membres de la famille. Ce problème est aggravé par la hausse récente des droits de scolarité exigés au niveau postsecondaire ainsi que par l'augmentation des coûts connexes (Berger, Motte et Parkin, 2006). Contrairement aux conclusions de Bannerjee et Verma (2009), les répondants de notre échantillon ont déclaré que le coût des études postsecondaires représentait un obstacle de taille à leur participation. Kapsalis abonde dans le même sens dans son étude (2006) qui révèle qu'une proportion relativement élevée d'immigrants recourt au Programme canadien de prêts aux étudiants pour financer leurs études postsecondaires.

4. La connaissance des langues officielles est une autre contrainte qui intervient dans la décision de faire des études postsecondaires au Canada. Selon des recherches antérieures, il s'agit d'un déterminant clé de la réussite sur le marché du travail. Les personnes possédant de bonnes connaissances linguistiques ont effectivement moins de difficulté à trouver un emploi et à progresser dans leur carrière. Il ressort de la présente étude que la connaissance des langues officielles joue un rôle similaire dans la décision de faire des études collégiales ou universitaires. Cette conclusion ne surprend pas puisque la capacité de parler, de lire et d'écrire en anglais ou en français est essentielle non seulement pour être accepté dans les établissements, mais aussi pour réussir dans le programme d'études choisi. Bien que les immigrants soient souvent admis s'ils réussissent le test TOEFL, l'expression orale du langage est une difficulté pour nombre d'entre eux (Grabke et Anisef, 2008).

5. Notre analyse tend par ailleurs à donner raison à ceux qui prétendent que les employeurs ne font pas confiance aux antécédents professionnels des immigrants récents et ne reconnaissent pas les acquis des immigrants qui posent leur candidature à des postes. Cette perception, particulièrement marquée six mois après l'arrivée (premier cycle de l'enquête), avait sensiblement diminué après quatre ans (troisième cycle), ce qui indiquerait que les immigrants ont appris à « se débrouiller » et à convaincre les employeurs éventuels de la pertinence de leurs acquis professionnels (il n'est pas possible de neutraliser l'élément *demande* de l'équation dans notre analyse, lequel peut aussi avoir changé au cours des trois cycles de l'enquête). S'il est vrai que cette difficulté incite les immigrants à se tourner vers le système d'éducation postsecondaire canadien, la décision de poursuivre des études est également motivée par l'ambition. En témoigne le grand nombre d'immigrants dont l'expérience de travail acquise dans le pays d'origine a été reconnue par l'employeur et qui ont quand même décidé de poursuivre des études postsecondaires pour faire progresser leur carrière au Canada.

Les avantages variés de l'apprentissage

6. Les études antérieures sur les avantages que les études postsecondaires procurent aux immigrants ont surtout porté sur les conséquences économiques, celles-ci étant mesurées à l'aide des indicateurs que sont la rémunération, la stabilité et le maintien de l'emploi, et le statut professionnel. La présente recherche vient ajouter aux retombées possibles la contribution que les études postsecondaires peuvent apporter au capital social. L'indicateur du capital social examiné dans notre étude était l'expansion des réseaux d'amis, différenciés selon l'ethnicité : ceux formés d'amis du même groupe ethnique que le répondant et ceux composés d'amis d'autres groupes ethniques. Les études postsecondaires seraient, d'après nos constatations, associées à des réseaux étendus et plus diversifiés : l'acquisition d'un capital social pourrait aider non seulement à trouver un emploi, mais aussi à ouvrir des perspectives de perfectionnement professionnel. Pour les besoins de la présente étude, nous avons retenu les réseaux d'amis comme indicateur, mais il serait utile d'étendre l'analyse du capital social à la participation des immigrants à la vie d'institutions sociales, comme les organismes communautaires et culturels.

Conclusion

Dans l'ensemble, l'étude vient approfondir notre compréhension de la participation des immigrants récents à l'éducation postsecondaire. Elle ne constitue néanmoins qu'un premier pas vers l'acquisition des connaissances nécessaires pour rendre le système d'éducation postsecondaire plus accessible aux nouveaux immigrants et permettre à ces derniers d'intégrer plus efficacement la scolarisation dans la démarche d'établissement. Quelques orientations pour la recherche et l'élaboration de politiques sont présentées dans la dernière section du rapport. Il est proposé notamment de s'intéresser davantage à la capacité du système d'éducation postsecondaire de faire participer les nouveaux immigrants adultes issus de diverses origines culturelles et de répondre à leurs besoins, d'effectuer plus de recherches sur la participation des immigrantes aux études postsecondaires compte tenu des priorités familiales et des traditions culturelles différentes, ainsi que d'étudier l'incidence des critères de sélection des immigrants sur la participation à l'éducation postsecondaire et la façon dont les immigrants financent leurs cours et leurs programmes d'études postsecondaires.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE i
INTRODUCTION 1
Principaux objectifs et questions de recherche 2
Première partie 2
Deuxième partie 3
MÉTHODOLOGIE 3
Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada 3
Échantillon 4
ANALYSE DOCUMENTAIRE 5
Qui participe à l'éducation postsecondaire et pourquoi 5
Les nombreux avantages de la participation à l'éducation postsecondaire 7
Méthodologie 8
Variables 8
Première partie : participation à l'EPS dans le temps 11
Conditions de participation à l'EPS 11
Description de l'échantillon 11
Modèle longitudinal de participation à l'EPS 13
Deuxième partie : rapport entre la participation à l'EPS et les perceptions relatives à l'établissement, les obstacles perçus et les réseaux sociaux 17
Perceptions relatives à l'établissement 17
Obstacles à l'éducation et à la formation 20
Stratégies pour surmonter les obstacles 21
Réseaux sociaux 22
RÉSUME ET CONCLUSIONS 24
Facteurs de participation aux études postsecondaires 25
Les nombreux avantages de l'apprentissage 26
Orientations pour la recherche et l'élaboration de politiques 27
Langue 27
Information 28
Sexe 28
Appartenance ethnique 28
Catégorie d'immigration 29
Coûts 29
BIBLIOGRAPHIE 30
APPENDICE 34

Liste des tableaux

Tableau 1. Statistiques descriptives des variables utilisées dans les modèles (n = 3 740) 13
Tableau 2 : Analyse longitudinale de la participation à l'éducation postsecondaire chez les immigrants récents (n = 3 740) 15
Tableau 3 : Probabilités prévues de participation à l'EPS par les personnes parlant peu et très bien anglais 17
Tableau 4 : Perception des indicateurs d'établissement 19
Tableau 5 : Difficulté la plus importante à obtenir une éducation ou une formation au Canada (% par colonne) 20
Tableau 6 : Sources d'aide pour les immigrants ayant eu de la difficulté à obtenir une éducation 21
Tableau 7 : Indicateurs de réseau social (%) 23
Tableau A1 : liste des variables 34

INTRODUCTION

Selon la recherche effectuée à ce jour, l'intégration économique des nouveaux arrivants au Canada serait entravée par la sous-évaluation ou la non-reconnaissance des acquis scolaires et professionnels antérieurs à l'immigration (Anisef, Sweet et Frempong, 2003; Ferrer et Riddell, 2003; Akhter, Afroza, Chakrawarti et Rasheed, 2006; Statistique Canada, 2003; Walters, Phythian et Anisef, 2006; Worswick, 2004). Il ressort également que la scolarisation postsecondaire au Canada pourrait améliorer les possibilités d'emploi et de revenu des immigrants (voir, par exemple, Adamuti-Trache et Sweet, 2005; Sweetman et McBride, 2004)[1]. Selon les résultats de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ELIC), 67 % des immigrants récents ayant fait des études avant l'immigration souhaitaient obtenir de la formation additionnelle au Canada. La majorité des nouveaux arrivants interrogés estimait qu'une éducation complémentaire contribuerait grandement à leur réussite dans leur nouveau pays (Chui, 2003).

S'il est reconnu que l'éducation postsecondaire (EPS) facilite l'intégration sociale et économique des immigrants récents, peu d'études ont été réalisées à ce jour sur les motivations et les expériences des immigrants en ce qui concerne le système d'EPS du Canada. Dans le présent rapport, nous utilisons l'ELIC pour comparer les immigrants récents qui participent ou non à l'EPS selon différents facteurs, notamment les caractéristiques démographiques, sociales et culturelles, la maîtrise des langues officielles, la reconnaissance des acquis professionnels, les expériences d'emploi et le capital social. Nous nous intéressons particulièrement aux effets combinés de ces facteurs sur la décision de participer et à la variation éventuelle de l'incidence de certains facteurs au cours des quatre années suivant l'arrivée au Canada. Dans une analyse descriptive distincte, nous vérifions en outre s'il existe une relation entre la participation à l'EPS et les variations dans l'expérience d'établissement (et l'acquisition d'un capital social), et si des obstacles systémiques ou circonstanciels se sont posés aux répondants de l'ELIC dans l'accès à l'EPS.

Au Canada comme à l'étranger, les décideurs sont de plus en plus nombreux à reconnaître la nécessité d'investir dans l'apprentissage des adultes pour atteindre l'équité et l'efficacité économiques. De même, il est généralement reconnu qu'une meilleure connaissance de l'évolution des tendances liées à l'apprentissage des adultes, y compris des obstacles qui l'entravent et des motivations qui le sous-tendent, est essentielle pour éclairer l'élaboration des politiques dans le domaine (Rubenson et coll., 2007). L'importance de l'apprentissage des adultes et de la participation à l'EPS pour l'intégration socioéconomique des immigrants récents dans l'économie du savoir canadienne constitue donc un enjeu stratégique. Comme nous l'avons déjà mentionné, la présente étude vient cerner les facteurs qui gênent la participation à l'EPS et transmettre nos conclusions aux décideurs. Dans la dernière partie, nous proposons quelques orientations pour la recherche et l'élaboration des politiques.

[1] La catégorie de l'expérience canadienne (CEC), récemment mise en œuvre par le gouvernement fédéral canadien, facilite l'obtention de la résidence permanente pour les étrangers qui ont acquis une éducation (et une expérience de travail) au Canada, et vient confirmer la pertinence de ces conclusions.

Principaux objectifs et questions de recherche

Nous souhaitons mieux comprendre les effets des caractéristiques démographiques, sociales et culturelles, de la maîtrise de la langue, de la reconnaissance des acquis professionnels, des expériences d'emploi et du capital social sur la décision des immigrants récents de faire des études postsecondaires au Canada. Nous comparerons les immigrants qui ont fait des études postsecondaires depuis leur arrivée au Canada à ceux qui n'en ont pas fait. Compte tenu des faibles taux de participation à l'EPS (au Canada) des immigrants qui n'avaient jamais fait d'études postsecondaires avant l'immigration, le groupe visé par la présente analyse comprend seulement des adultes (âgés de 25 à 49 ans) ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires (universitaire ou « collégial ») dans leur pays d'origine.

Le contexte socioéconomique des deux groupes (soit les participants et les non-participants à l'EPS au Canada) sera examiné dans le but de déterminer si la situation personnelle favorise ou freine la scolarisation. Nous évaluerons les « nombreux avantages » attribués à l'apprentissage en examinant le lien entre la participation à l'EPS et les indicateurs associés à l'expérience d'établissement, notamment la difficulté d'apprendre une langue officielle, la reconnaissance des compétences et la satisfaction personnelle par rapport à des aspects de l'établissement ainsi que la formation de réseaux sociaux au cours des trois vagues de l'ELIC. Le présent rapport compte deux parties. La première renferme des analyses de régression logistique destinées à fournir une interprétation des facteurs qui sous-tendent la participation des immigrants récents à l'EPS dans les quatre premières années suivant l'arrivée au Canada. La deuxième partie, de nature descriptive, s'intéresse à l'expérience d'établissement des participants et des non-participants à l'EPS ainsi qu'aux obstacles à l'EPS perçus par les immigrants ayant l'intention de faire des études postsecondaires et aux stratégies utilisées pour y avoir accès. Cette partie évalue aussi s'il existe des différences marquées entre les participants et les non-participants dans l'utilisation des réseaux sociaux pour obtenir l'accès à l'EPS et financer les études.

Première partie

Quelle est l'incidence combinée des facteurs connus (caractéristiques démographiques, sociales et culturelles, maîtrise des langues officielles, reconnaissance des acquis professionnels, expériences d'emploi et capital social) sur la décision des immigrants récents de faire des études postsecondaires? Comment ces facteurs influent-ils sur la décision à différents moments durant les quatre premières années au Canada? Le présent rapport s'appuie sur les données de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ELIC) pour évaluer l'expérience des immigrants récents qui avaient fait des études postsecondaires avant l'immigration et qui ont choisi de s'inscrire (ou non) dans un établissement d'enseignement postsecondaire canadien à différents moments pendant cette période. La nature longitudinale de l'enquête nous permet d'établir une corrélation entre les changements dans la participation à l'EPS après l'immigration et l'évolution de la situation professionnelle et familiale, l'acquisition d'un capital social, l'apprentissage d'une langue officielle ainsi que les facteurs démographiques et les caractéristiques personnelles avant l'immigration. Deux analyses seront réalisées afin de répondre aux questions de recherche :

1) Le profil des immigrants sera établi à partir des caractéristiques personnelles, de la situation professionnelle et familiale et des réseaux sociaux, à chacun des trois cycles de collecte des données – six mois, deux ans et quatre ans après l'arrivée au Canada.

2) Un modèle mixte de régression logistique sera utilisé en fonction des données des trois vagues de l'ELIC, afin de déterminer la mesure dans laquelle les facteurs collectifs et personnels déterminent la participation des immigrants à l'EPS. Les données étant de nature longitudinale (recueillies au moyen d'un groupe témoin), nous verrons si l'incidence des facteurs examinés dans ce modèle de régression change avec le temps.

Deuxième partie

Dans cette partie, nous répondons à une série de questions de recherche concernant la participation à l'EPS :

(1) Existe-t-il des différences marquées entre les participants et les non-participants à l'EPS quant à l'expérience d'établissement (par exemple, la difficulté d'apprendre une langue officielle, la reconnaissance des compétences, le degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada)?

(2) En ce qui concerne les immigrants ayant l'intention de faire des études postsecondaires, quels sont les obstacles perçus à l'éducation et à la formation? Quelles stratégies utilisent-ils pour surmonter ces difficultés (par exemple, quelles sont les sources d'aide)?

(3) Existe-t-il des différences marquées entre les participants et les non-participants quant à l'utilisation de réseaux sociaux pour obtenir l'accès à l'EPS?

MÉTHODOLOGIE

Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada

La présente étude s'appuie sur les données de la troisième vague de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ELIC), préparées par Statistique Canada. La population de l'ELIC comprend tous les immigrants qui 1) sont arrivés au Canada entre le 1er octobre 2000 et le 30 septembre 2001; 2) avaient au moins 15 ans à l'obtention de la résidence permanente; 3) ont demandé et obtenu la résidence permanente auprès d'un bureau canadien à l'étranger. Trois questionnaires de l'ELIC ont été fournis aux répondants durant la période de 2000 à 2004 – six mois (vague 1), deux ans (vague 2) et quatre ans (vague 3) après l'arrivée au Canada. Les quelque 7 700 répondants des trois vagues sont représentatifs à l'échelle nationale d'environ 157 600 nouveaux immigrants.
Les données de l'ELIC facilitent l'analyse longitudinale des immigrants qui ont participé à l'entrevue de la vague 3 et à celle des deux vagues précédentes. Ainsi, seuls les répondants qui ont participé aux trois cycles de l'enquête sont inclus dans notre échantillon. Les données de l'ELIC ont été pondérées au moyen d'une variable de pondération longitudinale incluse dans l'enquête. Cette pondération a été effectuée par Statistique Canada afin que les estimations tiennent compte du plan de sondage complexe de l'ELIC. L'inclusion des variables de pondération dans les analyses statistiques garantit que les résultats peuvent être généralisés pour

l'ensemble de la population, au lieu de refléter simplement le profil démographique des répondants inclus dans le plan d'échantillonnage.

Échantillon

L'échantillon de recherche est établi à partir des données de la troisième vague de l'ELIC, qui comprend les répondants longitudinaux qui ont participé aux trois vagues de l'enquête. L'échantillon de base a été défini à l'aide des critères ci-dessous, de façon à ce que les répondants aient un niveau d'études comparable et n'aient aucun antécédent scolaire ou professionnel au Canada. Les répondants inclus dans l'échantillon :

- n'avaient jamais vécu au Canada avant l'immigration;
- avaient de 25 à 49 ans à l'arrivée au Canada;
- avaient obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans leur pays d'origine.

L'échantillon comprend donc des immigrants adultes qui ont terminé des études postsecondaires à l'étranger et ont possiblement une certaine expérience de travail. Au total, 4 100 répondants satisfont à ces critères. Aux fins de notre analyse, les variables de pondération de l'enquête longitudinale ont été ajustées (normalisés) pour que la taille de l'échantillon pondéré soit égale à la taille de l'échantillon de recherche (4 100 répondants) plutôt qu'à la taille de la population; les proportions correspondent cependant aux valeurs dans la population[2]. On veut ainsi s'assurer d'utiliser la valeur exacte de n dans le calcul des inférences statistiques. Les résultats de toutes les analyses sont présentés selon les exigences de Statistique Canada[3].

La première partie de notre étude est une analyse explicative de la participation à l'EPS. Nous établissons un modèle prédictif qui examine le lien entre la scolarité antérieure et la participation à l'EPS, en neutralisant divers facteurs structurels, circonstanciels, personnels et de disposition relevés dans la documentation en tant que corrélats de la décision de s'inscrire à un programme d'études collégiales ou universitaires. Pour établir un modèle de participation à l'EPS, nous définissons un échantillon unique de participants qui ont répondu à toutes les questions portant sur les variables retenues pour l'analyse. Chacun des 3 740 répondants ainsi sélectionnés a été sondé à trois reprises, ce qui produit quelque 11 210 dossiers à analyser (trois rangées de données par répondant; autrement dit, les réponses à chacun des trois questionnaires).

Après l'établissement du modèle de participation à l'EPS, nous examinons, dans la deuxième partie du présent rapport, le lien entre les comportements de participation à l'EPS de notre échantillon de base de 4 100 répondants et leur expérience d'établissement. Sont analysés ensuite les obstacles perçus à la participation aux études postsecondaires (situation financière, connaissances linguistiques, etc.), ainsi que les moyens utilisés pour les surmonter. Enfin, nous établissons une comparaison entre les participants et les non-participants à l'EPS pour ce qui a trait à l'étendue des réseaux sociaux, ceux-ci étant considérés comme l'un des nombreux avantages de l'apprentissage.

[2] Les valeurs relatives des variables de pondération sont les mêmes, mais elles sont rajustées pour que la moyenne soit égale à 1 et que la somme des variables soit égale au n de cas.
[3] Les comptes sont arrondis à la dizaine près et les proportions sont arrondies à l'unité près. Les moyennes sont arrondies au dixième près (de même que les écarts-types).

ANALYSE DOCUMENTAIRE

Qui participe à l'éducation postsecondaire et pourquoi

Les immigrants ne sont pas tous également susceptibles de faire des études après l'arrivée. Selon le modèle d'investissement en capital humain des immigrants (modèle ICHI), les immigrants feront un investissement en capital humain dans le pays hôte si le coût est inférieur au rendement (Duleep et Regets, 1999). Plusieurs hypothèses ont été formulées à partir de cette explication, la première ayant trait à la transférabilité des compétences du pays d'origine au pays de destination. Beaucoup d'immigrants constatent que le capital humain acquis dans le pays d'origine n'est pas pleinement reconnu sur le marché du travail canadien (Bauder, 2003; Li, 2003, 2001; Ferrer et Riddell, 2008; Thompson, 2000). Au Canada, la valeur estimée des diplômes étrangers des immigrants ne représenterait que les deux tiers de la valeur de la scolarité acquise par les Canadiens d'origine (Reitz, 2007a). Ainsi, pour les immigrants aux compétences moins transférables, l'investissement en capital humain dans le pays de destination est moins coûteux (en fait de revenus délaissés) et produira un rendement plus grand par rapport aux immigrants dont le capital humain est plus facilement transférable; aussi peut-on supposer que les immigrants aux compétences moins exportables – comme ceux originaires de pays sources non traditionnels et qui ne maîtrisent aucune des deux langues officielles du Canada – sont plus susceptibles de faire des études après l'immigration.

Toujours selon le modèle ICHI, les immigrants plus scolarisés – surtout ceux dont les compétences sont moins transférables – sont plus susceptibles d'obtenir une éducation ou une formation dans la société hôte parce que le coût de l'investissement en capital humain est inférieur aux coûts associés à une productivité réduite (Tubergen et De Werfhorst, 2007). En même temps, un investissement dans le capital humain propre au pays promet d'augmenter la valeur « marchande » des titres de compétences et des qualifications acquis préalablement à l'immigration (Chiswick et Miller, 1994; Khan, 1997; Friedberg, 2000). Comme le soulignent Duleep et Regets (1999, p. 186), [traduction] « dès l'instant où un réfugié cambodgien apprend à utiliser une scie électrique, ses connaissances préalables en menuiserie prennent de la valeur sur le marché du travail des États-Unis ». Les immigrants très scolarisés ont donc particulièrement avantage à faire des études après l'arrivée, sans quoi ils ne pourront tirer un rendement de leur investissement antérieur en capital humain.

L'âge et le statut d'immigration sont d'autres facteurs qui interviennent dans la décision de faire un investissement en capital humain dans le pays hôte. La vie active y est naturellement plus longue pour les immigrants arrivés en bas âge et pour ceux ayant l'intention de s'y établir en permanence; il est donc plus rentable pour ces immigrants d'investir dans l'éducation après l'immigration. Pour les immigrants âgés et les résidents temporaires, l'intérêt d'obtenir une scolarité pertinente à l'économie du pays d'accueil est moins grand, simplement parce qu'ils ont peu de chances de récolter les fruits d'un tel investissement. Pour les immigrants plus jeunes et plus permanents, la période pendant laquelle ils peuvent tirer profit du capital humain nouvellement acquis est évidemment plus longue.

En somme, le modèle ICHI prévoit que les jeunes immigrants qui arrivent de régions sources non traditionnelles (Asie, Afrique et Amérique latine), qui ne parlent ni anglais ni français, qui sont assez scolarisés et qui ont l'intention de s'établir en permanence dans le pays d'accueil sont plus susceptibles d'investir dans le capital humain après l'immigration. De manière générale, les données empiriques appuient ces hypothèses. S'appuyant sur des données recueillies au moyen

d'un groupe témoin aux États-Unis dans le cadre de la *New Immigrant Survey* de 2003, Akresh (2007) a constaté une relation positive solide entre le niveau de scolarité et la poursuite des études, soulignant l'importance du capital humain acquis dans le pays source pour l'acquisition d'un capital humain dans le pays hôte (voir également Khan, 1997). Tubergen et De Werfhorst (2007) ont tiré des conclusions similaires aux Pays-Bas : outre l'effet positif des antécédents scolaires sur la scolarisation après l'immigration, les auteurs ont découvert que les immigrants qui avaient vécu longtemps aux Pays-Bas investissaient davantage dans l'éducation. L'investissement en capital humain semble donc plus courant chez les jeunes immigrants n'ayant pas l'intention de retourner dans leur pays natal (Hum et Simpson, 2003; Chiswick et Miller, 1994; Borjas, 1982). Et conformément aux prévisions théoriques, les données empiriques montrent qu'un investissement après l'immigration est plus fréquent lorsque les compétences sont moins transférables, soit en raison de différences dans la connaissance de l'anglais ou parce que les immigrants viennent de pays économiquement défavorisés (Cobb-Clark et coll., 2005; Duleep et coll., 1999; Khan, 1997).

En plus de ces conclusions, il importe de tenir compte des facteurs médiateurs influant sur la faisabilité d'un investissement en capital humain après l'immigration. Un jeune immigrant asiatique très scolarisé qui n'arrive pas à trouver un emploi à la mesure de ses qualifications peut être moins enclin à poursuivre des études après l'arrivée s'il n'a pas les moyens financiers de le faire, s'il ne connaît pas les ressources disponibles ou n'y a pas accès, ou s'il doit subvenir financièrement aux besoins de sa famille au pays ou à l'étranger. Se servant des données de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes de Statistique Canada, Hum et Simpson (2003) ont étudié la participation de travailleurs nés à l'étranger et au Canada à des programmes d'études et de formation liés à l'emploi au Canada. Les auteurs ont constaté que les répondants immigrants mentionnaient surtout comme obstacles à l'éducation et à la formation les contraintes financières, suivies du manque de temps, de commodité et de disponibilité. Les femmes ont souvent cité les responsabilités familiales comme motif de non-participation à une formation liée au travail.

De nombreux chercheurs ayant étudié l'expérience d'établissement des immigrants affirment que ces derniers sont défavorisés dans la société d'accueil à cause d'un manque de capital social (Aguilera, 2003; Aguilera et Massey, 2003; Nee, Sanders et Sernau, 1994; Sanders, Nee et Sernau, 2002). Dans un contexte de scolarité élevée, White, Spence et Maxim (2005) définissent la notion de capital social dans les termes suivants : [traduction] « réseaux de relations sociales au sein du milieu caractérisés par des normes et des mentalités particulières qui permettent *possiblement*, pour une personne ou un groupe, l'accès à un bassin de ressources et de mesures de soutien » (p. 67). Deux formes de capital social sont fréquemment citées : le capital social affectif (« bonding ») et le capital social relationnel (« bridging »). Le capital social affectif comprend les parents, amis et personnes de mêmes contextes sociaux, culturels et économiques; il s'agit d'un réseau qui unit des personnes. Le capital social relationnel, moins solide que le premier, est composé de personnes issues de différents milieux; il s'agit du réseau qui permet d'obtenir des ressources autrement inaccessibles. Le capital social affectif est particulièrement utile au début du processus d'établissement. Les parents et amis influent souvent sur le choix du pays de destination et de la collectivité d'établissement. Après l'arrivée, les immigrants utilisent ce réseau pour se renseigner sur les services d'établissement, le logement, l'emploi, l'éducation et les services de santé (Kunz, 2005).

Un réseau affectif trop fort risque cependant de freiner l'intégration sociale et la mobilité ascendante. Selon la recherche effectuée à ce jour, en ce qui concerne l'accès au marché du

travail, le recours aux réseaux co-ethniques mène souvent à des emplois mal payés dans l'économie ethnique, surtout pour les minorités ethniques (Reitz et Sklar, 1997; Sanders et coll., 2002). Une autre étude a ensuite révélé que la participation à une économie ethnique peut avoir des conséquences sociales néfastes; pour beaucoup d'immigrants, le fait de travailler pour un employeur ethnique diminue le niveau de participation aux activités sociales de la société générale (Fong et Ooka, 2002). Le capital social relationnel, en comparaison, contribuerait directement à l'intégration des immigrants. La présence de réseaux dans la société dominante permet d'obtenir des ressources qui seraient peut-être inaccessibles autrement, ce qui peut mener, par exemple, à de meilleurs débouchés sur le marché du travail et à une meilleure performance scolaire, améliorant de fait les chances d'intégration sociale et économique (Nakhaie, 2008; Li, 2004; Coleman, 1990). En ce sens, le capital social est un outil utilisé dans la création du capital humain. Dans le contexte de l'investissement en capital humain après l'immigration, la présence d'un capital social, surtout sous la forme de réseaux de relations, peut faciliter l'accès des immigrants à l'éducation.

Les nombreux avantages de la participation à l'éducation postsecondaire

Le rendement d'un investissement en éducation dans le pays hôte n'est pas nécessairement limité au marché du travail. Les caractéristiques sociodémographiques, dont le niveau de scolarité, la maîtrise des langues officielles et la durée du séjour dans le pays d'accueil, ont été associées à l'intégration sociale des immigrants (Fong et Isajiw, 2000; Sigeleman et coll., 1996; Lee et Yamanaka, 1990). La maîtrise de l'anglais ou du français facilite la communication et les échanges avec des personnes extérieures au groupe ethnique, un séjour prolongé est susceptible d'augmenter le capital social d'une personne grâce à l'élargissement des réseaux sociaux, et une personne scolarisée aurait plus de facilité à obtenir de l'information au sujet de la société hôte (Fong et Ooka, 2002).

La décision de s'inscrire à un programme d'études dans le pays d'accueil est un autre facteur favorisant l'intégration sociale des immigrants. En plus d'augmenter le niveau de scolarité – et par conséquent la capacité de trouver de l'information sur la société hôte –, un investissement en éducation après l'immigration peut faciliter les échanges entre les groupes, aider les nouveaux arrivants à maîtriser la langue dominante, contribuer à la formation de réseaux sociaux au sein de la société générale et améliorer la connaissance des normes et des valeurs de la société hôte. Chacun de ces facteurs, quoiqu'utile pour améliorer le rendement économique des immigrants, peut également être considéré comme une condition d'intégration sociale. En plus d'améliorer les débouchés et les résultats sur le marché du travail, la scolarisation dans le pays de destination peut aider les nouveaux arrivants à surmonter les obstacles à une intégration sociale réussie.

L'intégration sociale peut à son tour améliorer les résultats obtenus par les immigrants sur le marché du travail. L'absence de réseaux sociaux, les disparités culturelles touchant aux coutumes, aux valeurs et aux mentalités, et un manque de compétences professionnelles informelles seraient autant de facteurs diminuant la valeur des immigrants sur le marché de l'emploi (Walters et coll., 2007; Djajić, 2003). Par exemple, d'après les recherches effectuées par Reitz et Sklar (1997), lorsqu'on neutralise le capital humain étranger et national, l'assimilation économique semble plus faible chez les immigrants dont les réseaux sociaux sont limités à leur propre groupe ethnique (voir également Kunz, 2005; Kalbach et Kalbach, 2000). De plus, les conclusions de Nakhaie (2008) confirment que le capital social relationnel, mesuré par la participation à des associations bénévoles, a une incidence positive sur les revenus des

immigrantes. Ainsi, les retombées économiques du capital humain acquis dans le pays de destination ne sont pas seulement directes. La scolarisation dans le pays d'accueil aide les immigrants à créer des liens sociaux en dehors de leur réseau ethnique et à se familiariser avec le marché du travail, améliorant l'accès aux emplois dans la société dominante, qui sont habituellement mieux rémunérés. Ainsi, l'intégration sociale peut aider les immigrants à surmonter les obstacles à une pleine participation économique.

Un investissement en capital humain après l'immigration peut aussi favoriser indirectement l'intégration sociale, en améliorant les résultats sur le marché du travail. Galabuzzi (2005, p. 53) soutient que, pour les immigrants, [traduction] « la participation au marché du travail joue un rôle essentiel en ce qui concerne l'intégration, la formation d'une identité, l'acquisition d'un sentiment d'appartenance et, finalement, l'atteinte de la citoyenneté à part entière » (voir Porter, 1965; Park, 1950). On peut donc en déduire que les immigrants qui sont défavorisés sur le marché du travail sont moins susceptibles de réussir à s'intégrer dans la société, d'éprouver un sentiment d'appartenance et de participer activement dans la société d'accueil.

Méthodologie

La première partie de notre étude est une analyse explicative de la participation à l'EPS. Nous établissons un modèle prédictif pour examiner le lien entre la scolarité antérieure et la participation à des études postsecondaires, en neutralisant les divers facteurs structurels, circonstanciels, personnels et de disposition relevés dans la documentation en tant que corrélats de la décision de suivre un programme d'études collégiales ou universitaires. Pour établir un modèle de participation à l'EPS, nous définissons un échantillon unique formé d'immigrants qui avaient un diplôme collégial ou universitaire à leur arrivée au pays.

Après l'établissement du modèle de participation à l'EPS, nous examinons le lien entre les comportements de participation à l'EPS des répondants et leur expérience d'établissement. Sont analysés ensuite les obstacles perçus à la participation aux études postsecondaires (situation financière, connaissances linguistiques, etc.), ainsi que les moyens utilisés pour les surmonter. Enfin, nous établissons une comparaison entre les participants et les non-participants à l'EPS pour ce qui a trait à l'étendue des réseaux sociaux, ceux-ci étant considérés comme l'un des nombreux avantages de l'apprentissage.

Variables

Les variables choisies aux fins de l'étude sont présentées dans le tableau A1 et sont explicites. D'autres variables ont été opérationnalisées pour cette partie de l'étude. La variable du résultat décrit la participation à l'EPS comme la participation à au moins une activité éducative offerte par un établissement d'enseignement postsecondaire, quelle que soit sa durée, dans les six mois, deux ans et quatre ans suivant l'arrivée au pays. La formation linguistique, indépendamment de l'établissement fréquenté, n'est pas incluse. L'éducation postsecondaire comprend l'éducation et la formation offertes au Canada par des universités, des collèges communautaires, des écoles de métiers et des instituts (correspond à la définition de l'éducation formelle de l'OCDE[4]). L'éducation et la formation ne menant pas à l'obtention d'un diplôme (éducation non formelle)

[4] L'OCDE établit une distinction entre l'éducation « formelle », qui suit une progression, et l'éducation « non formelle », soit un apprentissage organisé et soutenu qui se déroule à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements d'enseignement et qui touche tous les groupes d'âges.

qui sont offertes par d'autres fournisseurs et l'éducation informelle sont considérées comme une non-participation à l'EPS. Dans la première partie, nous utilisons des variables à deux catégories qui décrivent la participation à l'EPS à chaque période. Dans la deuxième partie, l'examen de l'expérience d'établissement et des obstacles à l'éducation s'appuiera sur une comparaison entre les non-participants et les immigrants qui ont participé à des activités d'EPS au cours des quatre années suivant leur arrivée au pays.

Les variables utilisées dans les analyses de régression comprennent un certain nombre de facteurs démographiques, la scolarité antérieure et la maîtrise de la langue. Les facteurs démographiques incluent le sexe, l'âge et l'appartenance à une minorité visible. Le niveau d'éducation postsecondaire atteint avant l'arrivée a été catégorisé comme « collégial » ou universitaire. En ce qui concerne la maîtrise de la langue, les répondants de l'ELIC ont déclaré, à chaque cycle d'enquête, leur degré de maîtrise de l'anglais et du français. On peut voir dans le rapport de la vague 1 le degré de maîtrise (expression orale) que se sont donnés les répondants. Nous avons recodé ces catégories afin d'établir une distinction entre 1) les répondants qui parlent bien l'anglais ou le français ou dont la langue maternelle est l'une des langues officielles et 2) ceux qui parlent l'anglais plutôt bien, le parlent peu ou ne le parlent pas du tout (voir par exemple Grondin, 2007).

Des obstacles circonstanciels découlent de la situation personnelle à chaque cycle d'enquête, et sont rendus par deux variables, soit l'état matrimonial et la présence d'enfants à charge. D'autres variables circonstancielles ont trait au travail. La situation d'emploi est mesurée en tant que variable à quatre catégories (employé à plein temps, employé à temps partiel, sans emploi/en recherche d'emploi et sans emploi/pas en recherche d'emploi), six mois, deux ans et quatre ans après l'arrivée.

Une autre variable liée au travail qui peut révéler une disposition des immigrants récents à poursuivre une éducation ou une formation est la reconnaissance de l'expérience de travail antérieure, qui a été déclarée à chaque cycle d'enquête (il s'agit d'une variable à quatre catégories qui décrit que a) l'expérience de travail n'a pas été abordée avec un employeur canadien; b) l'immigrant a essayé de faire reconnaître son expérience de travail et n'a pas réussi; c) l'immigrant a essayé de faire reconnaître son expérience de travail et a réussi; d) l'information n'a pas été déclarée parce que l'immigrant ne travaillait pas avant l'arrivée).

La formation de réseaux sociaux est une autre dimension de l'intégration socioéconomique des immigrants au Canada qui influe sur la participation à l'EPS. La variable des réseaux d'amis varie selon que l'immigrant avait des amis à l'arrivée, ou selon qu'il s'est fait de nouveaux amis après l'arrivée et la mesure dans laquelle ce nouveau cercle d'amis comptait des membres du même groupe ethnique ou de groupes ethniques différents.

Nous avons également inclus dans l'analyse des indicateurs d'établissement qui décrivent l'expérience de l'immigrant au Canada, son bien-être matériel perçu, sa satisfaction à l'égard de la vie au Canada et les plus grandes difficultés vécues. La plupart des indicateurs d'établissement sont disponibles à chaque vague, sauf le degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada et les difficultés les plus grandes; ces indicateurs sont seulement disponibles pour la vague 3. Les questions comportant une échelle de réponses de type Likert sont souvent agrégées dans un plus petit nombre de catégories en raison de la petite variable n dans certaines cellules.

Enfin, l’analyse contient des statistiques descriptives des obstacles à l’éducation et à la formation déclarés par les immigrants qui avaient l’intention de participer à ces activités. Certains immigrants n’avaient pas l’intention de poursuivre des études ou une formation, et d’autres qui en avaient l’intention n’ont déclaré aucun obstacle. Par conséquent, seuls les immigrants qui avaient l’intention d’obtenir une éducation ou une formation et qui ont éprouvé des difficultés ont fourni une description détaillée des obstacles survenus. Comme certains répondants ont mentionné plus d’un obstacle, nous présentons chaque catégorie d’obstacles comme une variable indépendante. Nous avons regroupé les obstacles à l’éducation et à la formation dans six catégories : langue; accès à l’information sur l’éducation; reconnaissance des qualifications; contraintes de temps; contraintes financières; autres.

D’autres variables ont été incluses afin d’indiquer si l’immigrant a reçu ou non de l’aide pour surmonter les obstacles l’empêchant d’obtenir une éducation ou une formation, et de qui. La question a seulement été posée aux répondants qui ont déclaré des obstacles. Seuls les répondants qui avaient l’intention de poursuivre des études, qui ont éprouvé des difficultés et qui ont demandé et obtenu de l’aide ont fourni des renseignements détaillés. Les diverses sources de soutien ont été agrégées et les réponses multiples ont été utilisées pour calculer les pourcentages d’immigrants ayant reçu l’aide des sources suivantes : parents et amis; école, collègues; organismes (par exemple gouvernement, organismes d’aide aux immigrants); autres. Puisque tous les répondants qui avaient l’intention de faire des études postsecondaires peuvent avoir éprouvé des difficultés, les réponses ont été recueillies à la fois des participants et des non-participants à l’EPS.

Nous précisons que les questions de l’enquête portant sur les obstacles à l’éducation font référence à toute tentative effectuée par les immigrants pour participer à toute forme d’éducation ou de formation offerte par n’importe quel fournisseur, pas seulement les établissements d’enseignement postsecondaire. Cependant, comme l’EPS est des plus exigeantes en fait de préalables et de coûts, nous pouvons présumer que les obstacles posés par les établissements d’enseignement postsecondaire comptent parmi les plus difficiles à surmonter.

Première partie : participation à l'EPS dans le temps

Conditions de participation à l'EPS

La présente section aborde la participation des immigrants récents à l'EPS au Canada sur une période de quatre ans et la façon dont toute variation pendant cette période obéit à des facteurs personnels ou sociodémographiques (sexe, âge, appartenance à une minorité visible), à des facteurs liés au capital humain (niveau d'études postsecondaires, maîtrise de l'anglais et du français), à des facteurs circonstanciels (état matrimonial, enfants à charge, situation d'emploi, reconnaissance de l'expérience de travail antérieure) et à des facteurs sociaux (réseau d'amis). Nous présentons d'abord les caractéristiques de l'échantillon de recherche et décrivons quelques antécédents et corrélats de participation à l'EPS au cours de la période d'établissement de quatre ans. Nous décrivons les changements sans neutraliser les différences démographiques, économiques ou culturelles entre les immigrants de l'échantillon. Nous établissons ensuite un modèle de régression logistique pour évaluer l'incidence de ces facteurs sur la participation.

Description de l'échantillon

Le tableau 1 contient des statistiques descriptives sur les variables utilisées dans la section de modélisation avec un échantillon de recherche de quelque 3 740 répondants. Les variables fixes dans le temps comprennent les indicateurs démographiques et les caractéristiques avant l'immigration. L'échantillon de répondants compte un peu plus d'hommes (54 %) que de femmes (46 %). La plupart des immigrants inclus dans l'échantillon appartiennent à une minorité visible (82 %), ce qui met en évidence le caractère non européen des pays sources. L'âge moyen des répondants est 35 ans, ce qui indique que les participants éventuels à l'EPS sont des étudiants adultes ou d'âge mûr. Près de 79 % des immigrants faisant partie de l'échantillon ont obtenu une éducation universitaire plutôt que collégiale dans le pays d'origine. Comme l'échantillon comprend seulement les immigrants détenant un diplôme d'études postsecondaires, notre analyse du rôle de l'EPS canadienne dans la démarche d'établissement des immigrants est plus ciblée par rapport aux études antérieures (par exemple Adamuti-Trache et Sweet, 2007; Bannerjee et Verma, 2009).

Des variables qui fluctuent dans le temps sont définies à chacune des trois vagues de collecte des données. À noter que le degré de maîtrise du français déclaré par les répondants est relativement faible et, en moyenne, ne s'améliore pas sensiblement avec le temps. Cependant, la capacité de parler anglais déclarée par les répondants était constamment supérieure à la moyenne (2,0), et les immigrants ont montré une amélioration mesurable de la maîtrise linguistique déclarée pendant la période d'établissement.

La plupart des immigrants inclus dans l'échantillon étaient mariés à l'arrivée (85 % environ), et à la vague 3 de l'enquête, cette proportion avait atteint 90 %. L'augmentation de la proportion d'immigrants ayant des enfants à charge de moins de 18 ans est un fait peut-être plus important encore – de 64 % à la vague 1, elle est passée successivement à 72 % et à 79 % aux vagues 2 et 3. Ces changements reflètent l'importance des obligations familiales dans les efforts déployés par les immigrants pour intégrer le marché du travail.

La situation d'emploi des immigrants s'est améliorée de façon constante pendant la période d'établissement de quatre ans visée par l'enquête. Le taux d'emploi à plein temps est passé de 42 % à la vague 1 à 54 % à la vague 2, puis à 65 % à la vague 3. La proportion de répondants en recherche d'emploi a également diminué, passant successivement de 21 % à 19 % puis à 12 % à chacune des trois vagues. Dans l'ensemble, les immigrants ont réussi à mieux s'intégrer à la population active (en fait d'emploi et de participation), mais à la vague 3, environ un quart des immigrants n'étaient pas actifs sur le marché du travail. Parallèlement, le nombre moyen de semaines travaillées est passé de 10 à la vague 1, à 53 à la vague 2 et à 72 à la vague 3 (total cumulé sur les trois vagues).

À chaque vague de l'enquête, les immigrants ont indiqué si l'expérience de travail acquise avant l'immigration avait été reconnue par les employeurs. Les réponses témoignent d'une amélioration notable des efforts déployés par les immigrants pour faire accepter leur expérience professionnelle par les employeurs : à la vague 1, pas moins de 38 % avaient essayé, sans succès, de faire accepter leur expérience de travail; or, cette proportion a chuté à 24 % à la vague 2 pour finalement atteindre 12 % à la vague 3.

Nous prévoyons que les réseaux sociaux formés par les immigrants récents, surtout des réseaux d'amis, favorisent la participation à l'EPS dans la mesure où les amis offrent à la fois des conseils et du soutien lors des décisions importantes. Nous supposons en outre que les réseaux d'amis comptant des personnes extérieures au groupe ethnique représentent des indicateurs particulièrement significatifs de l'établissement de liens avec la société non immigrante générale. Il est plausible que la formation de nouvelles amitiés en dehors du groupe ethnique puisse améliorer les possibilités d'intégration économique et sociale, et pousser l'immigrant à décider d'augmenter la valeur de ses acquis scolaires en s'inscrivant à un établissement d'enseignement postsecondaire au Canada. L'échelle des amis ethniques – qui mesure le degré d'association ou « l'attachement affectif » des répondants à des personnes du même groupe ethnique – peut être interprétée comme un indicateur (de faible à élevé) des efforts déployés par la personne pour créer des « relations » avec la communauté des Canadiens. À ce chapitre, les participants ont enregistré des résultats relativement faibles, inférieurs ou égaux à la moyenne (2,5), passant de 2,2 à la vague 1 à 2,4 à la vague 3. Ces chiffres signifieraient qu'au cours des quatre années suivant l'arrivée, les immigrants récents sont plus susceptibles d'entretenir des amitiés au sein de leur communauté ethnique que de nouer des relations avec des Canadiens.

Enfin, le taux de participation à l'EPS affiche une augmentation cumulative de 10 % à la vague 1 à 33 % à la vague 2 et 44 % à la vague 3. La croissance du taux de participation à l'EPS est manifestement survenue surtout dans les deux années suivant l'arrivée, ce qui démontre la rapidité d'action des immigrants.

Tableau 1. Statistiques descriptives des variables utilisées dans les modèles (n = 3 740)

	Vague 1 Pourcentage/ moyenne	**Vague 2 Pourcentage/ moyenne**	**Vague 3 Pourcentage/ moyenne**
Variables fixes dans le temps			
Sexe (femme)	46,3		
Sexe (homme)	53,7		
Appartenance à une minorité visible	82,3		
Non-appartenance à une minorité visible	17,7		
Âge	34,6		
Études antérieures (collège)	21,5		
Études antérieures (université)	78,5		
Variables fluctuant dans le temps			
Parle anglais (0 aucunement – 4 très bien)	2,8	3,0	3,1
Parle français (0 aucunement – 4 très bien)	0,6	0,6	0,6
Marié	85,3	88,3	90,0
Non marié	14,7	11,7	10,0
Enfants	64,1	72,3	78,7
Pas d'enfant	35,9	27,7	21,3
Situation d'emploi			
Employé à plein temps	41,7	53,7	64,6
Employé à temps partiel	8,3	10,2	10,6
En recherche d'emploi	20,5	18,7	12,3
Pas en recherche d'emploi	29,5	17,4	12,5
Reconnaissance de l'expérience de travail			
N'a pas été discuté[a]	33,5	49,1	69,3
A essayé, mais n'a pas encore réussi	37,9	24,3	12,4
Expérience acceptée	21,4	19,3	11,1
Non déclaré	7,3	7,3	7,2
Semaines travaillées dans chaque vague	10,7	52,6	71,6
Amis non ethniques (création de relations 0 faible - 5 élevée)	2,2	2,5	2,4
N'a pas participé à l'éducation postsecondaire	89,8	67,0	55,9
Participation à l'éducation postsecondaire	10,2	33,0	44,1

[a]***L'expérience de travail n'a pas été discutée avec un employeur canadien.***

Modèle longitudinal de participation à l'EPS

Le tableau 2 présente les résultats d'une régression logistique à plusieurs niveaux qui prévoit la participation à l'EPS durant la période d'établissement de quatre ans (Raudenbush et Byrk, 2002). Y sont indiqués les coefficients logit estimés et leurs écarts-types, les rapports de cotes et les niveaux de signification pour les données totalisées de participation à l'EPS. Nous interpréterons le modèle en fonction des rapports des cotes, lesquels ont été établis en divisant la probabilité de participer à des études postsecondaires par la probabilité de ne pas y participer.

Les résultats qui ne sont pas statistiquement significatifs ne sont analysés que si l'absence de signification est pertinente en soi.

Le modèle 1 comprend tous les facteurs fluctuant et fixes dans le temps, y compris un indicateur de temps (vague). Le modèle 2 inclut en outre l'effet des interactions entre la vague et la maîtrise de l'anglais. Pour les deux modèles, la variable Temps est statistiquement significative, ce qui indique une augmentation importante de la participation à l'EPS. Dans le modèle 1 par exemple, les rapports de cotes prévoyant la participation à l'EPS à la vague 2 et à la vague 3 sont, respectivement, environ 6 fois et 12 fois plus élevés qu'à la première vague.

Concernant les facteurs personnels, le sexe et l'âge constituent des indicateurs importants de participation à l'EPS. Les deux modèles révèlent que les femmes sont moins susceptibles que les hommes de faire des études postsecondaires au Canada (c'est-à-dire, le rapport de cotes indique que la probabilité d'inscription à l'EPS par opposition à celle de non-inscription est de 0,30/0,70 environ). Comme prévu, plus un immigrant est âgé, moins il est susceptible de faire des études postsecondaires; pour chaque année additionnelle d'âge, le rapport de cotes diminue d'environ 4 %. Des polynômes d'ordre plus élevé pour l'âge ont été inclus dans les modèles initiaux, mais comme ils n'étaient pas statistiquement significatifs, ils ont été retirés de l'analyse. Le modèle ne révèle aucune différence dans la probabilité de participation à l'EPS selon l'appartenance à une minorité visible.

La scolarisation antérieure est également un indicateur important : comparativement aux personnes détenant un diplôme d'études collégiales, celles qui ont fait des études universitaires ont 1,8 fois plus de chances de faire des études postsecondaires.

La maîtrise autodéclarée de l'une des deux langues officielles est associée à la participation des immigrants aux études postsecondaires. Chaque augmentation dans l'échelle de maîtrise linguistique augmente les chances de participer de quelque 11 % pour les personnes parlant anglais et de 9 % pour celles parlant français.

Les facteurs circonstanciels qui concernent la situation familiale des immigrants récents ont également une incidence sur la participation à l'EPS. Tant le fait d'être marié que celui d'avoir des enfants diminuent les chances de participer à des études postsecondaires, mais ces effets ne sont pas aussi importants que prévu. On constate par exemple que, pour les personnes mariées ayant des enfants à charge, le rapport de cotes exprimant les chances d'inscription ou de non-inscription à l'EPS est de 0,45/0,55 environ, ce qui laisse penser que les obligations familiales ne sont pas propices à la poursuite d'une formation ou d'une éducation formelle.

Les variables liées à l'emploi influent sur la décision des immigrants de participer à des études postsecondaires au Canada. Les rapports de cotes associés à la situation d'emploi indiquent que les participants les plus probables sont ceux qui ne travaillent pas à plein temps et ceux qui ont essayé (avec ou sans succès) de faire accepter leur expérience de travail antérieure par les employeurs. Ceux qui ont travaillé moins de semaines pendant la période visée par le cycle d'enquête ont aussi plus de chances de participer, mais cet effet, quoique significatif, n'est pas considérable.

Tableau 2 : Analyse longitudinale de la participation à l'éducation postsecondaire chez les immigrants récents (n = 3 740)

	Modèle 1				Modèle 2			
	Estimation	Écart-type	Cote	Sig.	Estimation	Écart-type	Cote	Sig.
Constante	-1,581	0,244	0,206		-1,680	0,276	0,186	
Sexe								
Femme	-0,281	0,065	0,755	***	-0,277	0,065	0,758	***
Homme								
Âge	-0,043	0,005	0,958	***	-0,042	0,005	0,958	***
Minorité visible								
Oui	0,022	0,075	1,023		0,026	0,075	1,026	
Non								
Parle anglais	0,100	0,025	1,106	***	0,135	0,048	1,145	**
Parle français	0,088	0,021	1,092	***	0,087	0,021	1,091	***
Études antérieures								
Niveau universitaire	0,601	0,074	1,825	***	0,600	0,074	1,823	***
Niveau non universitaire								
Marié								
Oui	-0,217	0,081	0,805	**	-0,219	0,081	0,803	***
Non								
Enfants								
Oui	-0,243	0,065	0,784	***	-0,247	0,065	0,781	***
Non								
Emploi				***				***
Employé à temps partiel	0,438	0,067	1,549	***	0,436	0,067	1,547	***
En recherche d'emploi	0,302	0,060	1,352	***	0,299	0,060	1,349	***
Pas en recherche d'emploi	0,296	0,079	1,345	***	0,291	0,080	1,337	***
Employé à plein temps								
Reconnaissance de l'expérience de travail				***				***
N'a pas été discuté[a]	0,223	0,051	1,249	***	0,225	0,051	1,252	***
Expérience de travail reconnue	0,133	0,057	1,142	***	0,138	0,057	1,148	*
Non déclaré	-0,896	0,132	0,408	***	-0,891	0,132	0,410	***
N'a pas essayé ou cherché un emploi								
Semaines travaillées	-0,005	0,001	0,995	***	-0,005	0,001	0,995	***
Amis ethniques	0,057	0,016	1,058	***	0,054	0,016	1,056	***
Temps								
Vague 1								
Vague 2	1,827	0,059	6,214	***	2,152	0,156	8,603	***
Vague 3	2,527	0,069	12,510	***	2,450	0,160	11,592	***
Interaction vague*anglais								**
vague 2 * anglais					-0,108	0,050	0,898	*
vague 3 * anglais					0,023	0,051	1,023	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001 [a]***L'expérience de travail n'a pas été discutée avec un employeur canadien.***

La situation d'emploi, cependant, est un indicateur important de participation à l'éducation postsecondaire. Les personnes employées à temps partiel avaient 1,5 fois plus de chances de faire des études postsecondaires que celles occupant un emploi à plein temps. De même, par rapport au groupe de référence (employé à plein temps), les personnes sans emploi – en recherche d'emploi ou non – avaient 1,3 fois plus de chances de faire des études postsecondaires.

On s'attendait à ce que l'hésitation, perçue ou déclarée par le répondant, des employeurs à reconnaître l'expérience professionnelle acquise avant l'immigration ait un effet sur la décision de l'immigrant d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires au Canada. Les résultats du tableau 2 confirment la solidité de ce lien. En particulier, les chances de s'inscrire à un collège ou à une université étaient environ 1,25 fois plus grandes pour les personnes n'ayant pas réussi à faire accepter leur expérience de travail que pour les personnes non actives sur le marché du travail. Si la frustration provenant de l'incapacité à faire reconnaître l'expérience de travail semble motiver la participation à l'EPS, la reconnaissance effective constitue un motif de participation à peine moins important : le rapport de cotes correspondant pour ce groupe est de 1,14. Tandis qu'un emploi actif ou le désir d'obtenir un emploi favorisent tous deux une participation à l'EPS, il est probable que le but pédagogique et, peut-être, le domaine d'études diffèrent selon que l'objectif de la personne est la recherche d'un emploi ou le perfectionnement professionnel.

Nous nous attendions à ce que le capital social joue un rôle marqué dans la participation à l'EPS. Le capital social était révélé par un indicateur du type de réseau social (amis) que possédaient les immigrants. Le fait de créer un réseau d'amis plus diversifié en dehors du milieu ethnique a un effet positif sur la participation à l'EPS.

Lorsqu'on les compare, les rapports de cotes dans les modèles 1 et 2 semblent stables pendant la période à l'étude. L'exception à cette tendance est la variable de la maîtrise perçue de l'anglais, qui semble modérée par l'ajout du terme d'interaction (vague x langue). Plus précisément, l'interaction notable entre la vague 2 et la maîtrise de l'anglais semble indiquer que l'acquisition et l'amélioration des compétences linguistiques font augmenter les chances de participer à l'EPS. Puisque l'amélioration survient principalement dans les deux premières années après l'arrivée, l'incidence sur la participation à l'EPS est la plus marquée à la deuxième vague.

Les coefficients de régression du terme d'interaction ont été convertis en probabilités prévues de participation à l'EPS, dans le but d'examiner la mesure dans laquelle les différences dans la participation sont attribuables à des différences dans la maîtrise de la langue.

À cette fin, nous avons mis en contraste les valeurs extrêmes de la plage de maîtrise de l'anglais – c'est-à-dire, une personne qui parle peu anglais (score de 0 à chaque période) et une personne qui parle très bien anglais (score de 4 à chaque période), en gardant les autres variables constantes à des valeurs caractéristiques (on utilise leurs moyennes respectives pour les variables

quantitatives et les proportions pour les variables nominales). Les résultats sont illustrés au tableau 3.

Tableau 3 : Probabilités prévues de participation à l'EPS par les personnes parlant peu et très bien anglais

Période	Parle peu	Parle très bien
Période 1 (0-6 mois)	0,05	0,10
Période 2 (0-24 mois)	0,30	0,32
Période 3 (0-48 mois)	0,39	0,55

La probabilité qu'un immigrant type parlant peu l'anglais participe à un programme d'études postsecondaires est de 0,05 à la période 1. Cette probabilité augmente à 0,55 à la période 3 pour un immigrant type qui parle très bien l'anglais. Ces chiffres tranchent avec les totaux marginaux du tableau 1 qui montrent que, sans les variables de contrôle, la probabilité de participer à des études postsecondaires est de 0,10 à la vague 1 et de 0,44 à la vague 3. Comme nous l'avons vu au tableau 1, la compétence perçue en anglais change avec le temps et est susceptible de faire augmenter la participation à l'EPS pour les immigrants qui estiment parler peu ou très bien l'anglais.

Deuxième partie : rapport entre la participation à l'EPS et les perceptions relatives à l'établissement, les obstacles perçus et les réseaux sociaux

Perceptions relatives à l'établissement

Les expériences des immigrants au Canada offrent un contexte dans lequel situer leur intention de participer à l'EPS. La réussite de l'établissement se définit de différentes façons et peut varier d'une personne à l'autre. Il existe cependant des indicateurs communs d'intégration, comme trouver un emploi à la mesure de ses qualifications, trouver de bonnes écoles pour ses enfants, obtenir un logement adéquat et des services de santé, se faire de nouveaux amis et créer des liens avec des personnes dans la collectivité.

Dans le tableau 4, nous mettons en contraste les réponses des immigrants à la question concernant leur expérience d'établissement en fonction de leur participation à l'EPS. Sur une échelle de 1 à 5 – de « très insatisfait » à « très satisfait » –, les immigrants récents, en moyenne, situent leur expérience d'établissement au niveau 3. Leur perception de l'expérience d'établissement au Canada change très peu au fil du temps. Comparativement aux immigrants qui participent à des études postsecondaires, les non-participants affichent constamment des degrés de satisfaction plus élevés à l'égard de leur expérience d'établissement. La plupart des immigrants ont indiqué qu'ils reviendraient au Canada, c'est-à-dire qu'ils ne regrettent pas leur choix de pays de destination. Cette proportion, par contre, diminue quelque peu avec le temps. En particulier, nous avons constaté une diminution de 89 % (vague 1) à 83 % (vague 3) pour les non-participants et une diminution de 87 % à 82 % pour les participants. Quatre ans après avoir immigré au Canada, 1 répondant sur 5 environ regrettait sa décision.

Lorsqu'on évalue le bien-être matériel déclaré à la vague 2 par rapport à la situation de l'immigrant avant l'arrivée au Canada, il ressort que les immigrants poursuivant des études postsecondaires au Canada sont moins satisfaits que les non-participants. Une explication

plausible à ce résultat serait que les immigrants du premier groupe ont probablement éprouvé des difficultés financières associées à la difficulté de trouver un emploi stable et bien rémunéré, et qu'ils ont par conséquent décidé de « retourner à l'école ». À la vague 2, quelque 37 % des participants à l'EPS – comparativement à 33 % des non-participants – ont déclaré que leur bien-être était inférieur au Canada à ce qu'il était avant l'immigration. À la vague 3, seulement 5 % des non-participants à l'EPS et 7 % des participants ont indiqué une diminution de leur bien-être par rapport à la vague 2. Et lorsqu'on compare la vague 3 et la vague 2, 61 % des participants à l'EPS contre 57 % des non-participants ont déclaré une amélioration de leur bien-être. Cela indique que la participation à des études postsecondaires peut influer positivement sur le bien-être matériel.

Une mesure subjective du bien-être a été obtenue avec la variable « degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada ». Cette variable servait à mesurer le degré de satisfaction d'une vague à l'autre et globalement à la vague 3. Si la satisfaction semble s'améliorer lentement de la vague 1 à la vague 2, on observe une amélioration spectaculaire de la vague 2 à la vague 3 dans le sentiment de bien-être des immigrants. Aucune différence importante n'est relevée entre les participants et les non-participants quant à la satisfaction. Ici encore, à la vague 3, un peu moins de participants à l'EPS (68 %) que de non-participants (71 %) étaient satisfaits de leur vie au Canada.

Le dernier indicateur du tableau 4 est un énoncé révélant la difficulté la plus importante éprouvée par les immigrants récents depuis l'arrivée au Canada. Cet indicateur n'est disponible qu'à la vague 3 et reflète ainsi l'expérience d'établissement globale de l'immigrant. Seulement 2 % des immigrants inclus dans notre échantillon n'ont signalé aucune difficulté. Pour les 98 % ayant déclaré des difficultés, nous illustrons la distribution des diverses difficultés éprouvées. Les différences les plus évidentes entre les participants et les non-participants à l'EPS touchent aux difficultés concernant l'emploi et la culture. Tandis que 56 % des participants à l'EPS estiment que la difficulté la plus importante est liée à l'emploi, seulement 44 % des non-participants y voient un problème grave. En comparaison, seulement 12 % des participants à l'EPS contre 22 % des non-participants perçoivent les problèmes culturels comme la difficulté la plus importante. Nous soulignons également que les personnes poursuivant des études postsecondaires ont déclaré plus de problèmes que les non-participants avec la reconnaissance de la scolarité et des compétences. Les immigrants considèrent que, pendant les quatre années passées au Canada, le manque de possibilités d'emploi a constitué la principale préoccupation. Le stress financier était un problème relativement peu important pour la plupart des immigrants. Cependant, l'évaluation généralement positive qu'un grand nombre d'immigrants ont faite de leur situation financière peut changer dans la mesure où la situation financière personnelle dépend de la capacité à trouver un emploi stable.

Tableau 4 : Perception des indicateurs d'établissement			
	Non-participants (n = 2 320)	Participants (n = 1 780)	Sig. [a]
Comment a été l'expérience au Canada (échelle de 1 à 5) [b]			Période : **
Vague 1	3,0	2,9	Période/EPS : *
Vague 2	3,1	3,0	
Vague 3	3,2	3,1	
Vague 1 : L'immigrant reviendrait-il au Canada (%) [c]			ns
Oui	89	87	
Non	11	13	
Vague 2 : L'immigrant reviendrait-il au Canada (%) [c]			ns
Oui	86	84	
Non	14	16	
Vague 3 : L'immigrant reviendrait-il au Canada (%) [c]			ns
Oui	83	82	
Non	17	18	
Bien-être matériel à la vague 2 et avant l'immigration (%) [c]			*
Pire	33	37	
Pratiquement inchangé	29	30	
Meilleur	38	33	
Bien-être matériel à la vague 3 vs vague 2 (%) [c]			*
Pire	5	7	
Pratiquement inchangé	38	33	
Meilleur	57	61	
Degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada V2 vs V1 (%) [c]			ns
Moins élevé	8	9	
Pratiquement inchangé	39	38	
Plus élevé	54	53	
Degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada V3 vs V2 (%) [c]			*
Moins élevé	5	6	
Pratiquement inchangé	46	42	
Plus élevé	50	53	
Degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada (V3) (%) [c]			ns
Très/insatisfait	8	8	
Neutre	22	24	
Très/satisfait	71	68	
Difficulté la plus importante vécue au Canada (V3) (%) [c]			**
Liée à l'emploi	44	56	
Scolarité/compétences	5	8	
Culturelle	21	12	
Sociale	9	7	
Financière	5	4	
Autre	16	1	

Remarque : [a] Signification statistique (** $p < 0,001$; * $p < 0,05$; ns = non significatif). Test appliqué aux différences entre les groupes de participants et de non-participants : [b] analyse de la variance à plusieurs variables (différences moyennes pour les trois vagues); [c] chi carré (tous autres indicateurs).
Remarque : L'échantillon ici est l'échantillon original de 4 100 répondants ayant répondu à toutes les questions incluses dans ce tableau. Une certaine dispersion dans la taille de l'échantillon est attribuable à des réponses manquantes dans l'enquête.

Obstacles à l'éducation et à la formation

Le tableau 5 compare les obstacles les plus importants déclarés par les non-participants et les participants à la vague 1, à la vague 2 et à la vague 3. Précisons que les répondants à cette question se limitaient à ceux qui avaient fait des études postsecondaires et à ceux qui avaient tenté sans succès d'être admis à un cours ou à un programme d'études.

Tableau 5 : Difficulté la plus importante à obtenir une éducation ou une formation au Canada (% par colonne)

	Vague 1 (N = 1 290)		**Vague 2 (N = 720)**		**Vague 3 (N = 810)**	
	NP (N = 610)	Part. (N = 680)	NP (N = 340)	Part. (N = 380)	NP (N = 440)	Part. (N = 370)
Langue	25	21	15	13	14	11
Accès à l'information sur l'éducation	23	24	12	16	9	11
Qualifications antérieures pas (encore) reconnues	7	12	6	11	5	11
Manque de temps	11	6	24	11	30	19
Manque d'argent	25	31	35	39	32	41
Autre	10	7	9	11	11	8

Remarque : Les totaux correspondent aux répondants qui ont déclaré avoir éprouvé de la difficulté à obtenir une éducation et une formation à différents moments de l'enquête. Les participants à l'EPS sont ceux qui ont participé à au moins une activité éducative au cours des quatre années suivant l'arrivée.
Remarque : Non-participants à l'EPS = NP; Participants à l'EPS = Part.

Un changement se dessine clairement au fil du temps dans la distribution des obstacles les plus importants à l'éducation, et l'application du test d'association du chi carré au rapport entre les obstacles déclarés et la participation à l'EPS donne un résultat significatif ($p < 0{,}001$) à chaque vague. À la première vague, tant les non-participants (25 %) que les participants (21 %) ont signalé des problèmes linguistiques et de la difficulté à obtenir de l'information sur l'éducation ou la formation. Pour les deux groupes cependant, les contraintes financières représentaient l'obstacle le plus important aux études postsecondaires au Canada – mentionnées par 25 % des non-participants et par 31 % des personnes qui ont fini par faire des études postsecondaires. Une plus grande proportion de participants à l'EPS (12 %) que de non-participants (7 %) ont déclaré une difficulté à faire reconnaître leurs qualifications étrangères.

La variation de pourcentage observée était plus marquée entre les vagues 1 et 2 qu'entre les vagues 2 et 3. Les difficultés liées à la langue et, en particulier, à l'information diminuent en importance, tandis que les contraintes de temps et d'argent deviennent plus notables pour les participants et les non-participants à l'EPS. Alors même que les contraintes de temps deviennent plus problématiques pour les non-participants (passant de 11 % à 24 % puis à 30 % d'une vague à l'autre), les contraintes financières deviennent un plus gros problème pour les participants aux études postsecondaires (passant de 31 % à 39 % et à 41 % d'une vague à l'autre). À la troisième vague, plus de 60 % des participants et non-participants ont indiqué que le manque de temps ou d'argent les empêchait d'obtenir une éducation ou une formation.

Stratégies pour surmonter les obstacles

Pour résoudre quelques-uns des problèmes les empêchant d'obtenir une éducation ou une formation, les immigrants ont demandé de l'aide ou du soutien à des personnes ou à des organisations. Comme les stratégies utilisées ont changé au fil du temps, nous établissons un lien entre la participation à l'EPS à chaque vague et les sources de soutien (par exemple parents, organismes d'aide aux immigrants) disponibles pendant la même période. Les immigrants ont parfois bénéficié de l'aide de plusieurs sources, de sorte que des réponses multiples ont été consignées. Les sources de soutien déclarées le plus souvent ont été regroupées dans trois grandes catégories : parents et amis; école et employeur/collègues; organismes divers (gouvernement, immigrants, emploi). Les nombres et les pourcentages par colonne du tableau 6 illustrent la distribution des non-participants et des participants à l'EPS qui ont eu des difficultés d'accès à l'éducation et qui n'ont pas reçu d'aide ou qui ont reçu l'aide d'une source particulière.

Par exemple, quelque 1 290 immigrants ont tenté d'obtenir une éducation ou une formation à la vague 1 et ont éprouvé des difficultés dans leurs démarches (tableau 5). Comme le montre le tableau 6, un total de 870 immigrants n'ont reçu aucune aide durant la première vague pour surmonter ces difficultés. Cependant, environ 110 d'entre eux ont quand même réussi à s'inscrire à des études postsecondaires, tandis que 760 n'ont pas connu le même succès. Deux cent quarante immigrants ont reçu l'aide de parents et amis, et seulement 40 d'entre eux ont pu s'inscrire à des études postsecondaires à la première vague. Cent soixante immigrants ont obtenu l'aide d'une école, d'employeurs et de collègues, mais seulement 30 d'entre eux ont pu s'inscrire à des études postsecondaires. Enfin, quelque 90 immigrants ont reçu l'aide d'organismes divers, mais seulement 10 d'entre eux sont devenus des participants à l'EPS. Il convient de préciser que les questions de l'enquête concernant les obstacles et le soutien font référence à toute forme d'éducation et de formation plutôt qu'à l'éducation formelle offerte par les établissements d'enseignement postsecondaire.

Tableau 6 : Sources d'aide pour les immigrants ayant eu de la difficulté à obtenir une éducation

	Vague 1				Vague 2				Vague 3			
	NP		Part.		NP		Part.		NP		Part.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aucune aide	760	79	110	72	400	92	170	95	520	96	140	91
Parents et amis	200	21	40	28	30	8	10	5	20	4	10	9
Aucune aide	760	86	110	81	400	94	170	88	520	95	140	95
École, employeurs et collègues	130	14	30	19	30	6	20	12	30	5	10	5
Aucune aide	760	91	110	89	400	94	170	92	520	95	140	89
Organismes (immigrants/gouvernement/emploi)	80	9	10	11	30	6	10	8	30	5	20	11

Remarque : Non-participants à l'EPS = NP; Participants à l'EPS = Part.

Les données du tableau 6 révèlent que les immigrants qui ont éprouvé des difficultés à obtenir une éducation postsecondaire peu de temps après l'arrivée au Canada étaient plus susceptibles à la vague 1 ou près de celle-ci qu'aux vagues suivantes de demander et d'obtenir l'aide de parents, d'amis, d'écoles, d'employeurs ou de collègues et d'organismes divers. Ce constat s'applique à la fois aux participants à l'EPS et aux non-participants. À la première vague par exemple, 21 % des non-participants et 28 % des participants à l'EPS ont reçu l'aide de parents et d'amis. Ce niveau de soutien avait diminué considérablement à la troisième vague, où 4 % des

non-participants et 9 % des participants recevaient de l'aide. Il faut souligner ici que de plus grandes proportions de participants à l'EPS ont reçu de l'aide de toutes les sources à toutes les périodes d'enquête. Cependant, la proportion d'immigrants récents ayant reçu une forme quelconque d'aide pour surmonter les obstacles à l'éducation postsecondaire au Canada est relativement faible aux trois vagues.

Réseaux sociaux

La formation d'un réseau social peut être vue à la fois comme un indicateur et un résultat de la participation à des études postsecondaires. Envisagé sous cet angle, un réseau social enrichi par la participation à des études postsecondaires peut faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans la société canadienne. Nous examinerons ici les réseaux d'amis créés par les participants à l'EPS et les non-participants.

Le tableau 7 nous renseigne sur la proportion de nouveaux arrivants qui avaient des amis à l'arrivée et qui se sont fait de nouveaux amis au Canada, et la proportion entretenant des liens avec des amis du même groupe ethnique. Comme nous le soulignons dans notre analyse documentaire, les immigrants peuvent choisir de créer des liens avec des personnes du même groupe ethnique (« bonding ») ou avec des personnes de groupes ethniques différents (« bridging »). Beaucoup d'immigrants avaient des amis au Canada à l'arrivée, et ceux qui comptaient plus d'amis étaient plus susceptibles de devenir des participants à l'EPS. Il se pourrait que les immigrants récents souhaitant faire des études postsecondaires après l'arrivée au Canada soient capables de faire appel aux amis existants pour obtenir des renseignements fiables sur les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada et les programmes d'études.

Une plus grande proportion de participants à l'EPS (69 %) que de non-participants (65 %) avaient des amis lorsqu'ils sont arrivés au Canada, et ils étaient un peu plus susceptibles de s'être fait de nouveaux amis à la troisième vague de l'enquête. Des changements évidents se dessinent au fil du temps ainsi que quelques différences dans la distribution des réseaux d'amis. Les non-participants à l'EPS, par exemple, sont plus susceptibles d'entretenir des liens avec des personnes de la même ethnicité, tandis que les participants ont tendance à diversifier leur réseau et à se faire des amis en dehors de leur groupe ethnique immédiat. Ces changements quant au type de réseaux d'amis s'observent surtout à la deuxième vague et ont tendance à se stabiliser à la vague suivante. Quelques différences dans la distribution de l'ethnicité des amis (type de réseau) surviennent aussi dans le temps. Alors que 25 % des non-participants et 19 % des participants à l'EPS ont déclaré n'avoir que des amis du même groupe ethnique à la vague 1, seulement 13 % et 8 %, respectivement, entretenaient des amitiés dans leur seul groupe ethnique à la vague 3. La proportion d'immigrants qui ont déclaré s'être fait de nouveaux amis de groupes ethniques différents seulement était relativement faible à toutes les périodes (de 5 % à 9 %). Dans l'ensemble, au cours des quatre années suivant l'arrivée au Canada, la majorité des participants et des non-participants ont déclaré que la totalité ou la majorité de leurs nouveaux amis était du même groupe ethnique qu'eux.

Tableau 7 : Indicateurs de réseau social (%)			
	Non-participants (n = 2 320)	Participants (n = 1 780)	Sig.
Immigrants ayant des amis au Canada à l'arrivée			*
Oui	65	69	
Non	35	31	
Vague 1 : S'est fait de nouveaux amis au Canada (%)			ns
Oui	91	92	
Non	9	8	
Vague 2 : S'est fait de nouveaux amis au Canada (%)			ns
Oui	96	97	
Non	4	3	
Vague 3 : S'est fait de nouveaux amis au Canada (%)			**
Oui	88	92	
Non	12	8	
Nouveaux amis de même ethnicité (vague 1)			**
Tous	25	19	
La plupart	41	45	
Environ la moitié	12	13	
Quelques-uns	16	17	
Aucun	7	6	
Nouveaux amis de même ethnicité (vague 2)			**
Tous	13	8	
La plupart	46	46	
Environ la moitié	17	18	
Quelques-uns	19	22	
Aucun	5	6	
Nouveaux amis de même ethnicité (vague 3)			**
Tous	13	8	
La plupart	44	44	
Environ la moitié	15	18	
Quelques-uns	19	22	
Aucun	9	8	

Remarque : La signification statistique (** $p < 0,001$; * $p < 0,05$; ns) des écarts entre les groupes de participants à l'EPS et de non-participants est testée à l'aide du chi carré.
Remarque : L'échantillon ici est l'échantillon original de 4 100 répondants ayant répondu à toutes les questions incluses dans ce tableau. Une certaine dispersion dans la taille de l'échantillon est attribuable à des réponses manquantes dans l'enquête.

RÉSUME ET CONCLUSIONS

Dans le présent rapport, nous avons utilisé l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (ELIC) pour évaluer la mesure dans laquelle les immigrants utilisent le système canadien d'EPS peu de temps après l'arrivée. Notre groupe cible était composé d'immigrants adultes ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans leur pays d'origine. L'échantillon était donc plus limité que dans les études antérieures (Hum et Simpson, 2003; Adamuti-Trache et Sweet, 2007; Bannerjee et Verma, 2009).

Comme les répondants de l'ELIC étaient exclusivement des immigrants, nous n'avons pas établi de comparaisons avec un groupe témoin de personnes nées au Canada. Peu d'études empiriques ont comparé ces groupes au chapitre de l'accès et de la participation à l'EPS. À notre connaissance, seuls Hum et Simpson (2003) s'y sont intéressés dans le contexte canadien. S'appuyant sur l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, ils ont découvert que, parmi les obstacles à l'éducation et à la formation cités par les immigrants interrogés, les contraintes financières constituaient la principale difficulté, suivies d'un manque de temps, de commodité et de disponibilité. Chez les femmes, les responsabilités familiales étaient aussi citées souvent comme raison de non-participation à une formation liée au travail. Ces résultats ne sont pas différents de ceux déclarés par les étudiants adultes nés au Canada. Précisons ici que, dans la présente étude, les contraintes financières ont été signalées par un grand nombre d'immigrants – à toutes les vagues de l'enquête.

Dix pour cent des immigrants faisant partie de notre échantillon se sont inscrits à des études postsecondaires dans les six mois suivant leur arrivée au Canada. Deux ans après l'établissement, la proportion était de 33 % environ, et après quatre ans, 44 % de l'échantillon avaient suivi un cours ou un programme d'études de niveau collégial ou universitaire. En plus d'établir le profil des participants et des non-participants à chacun des trois cycles de collecte des données de l'ELIC, nous avons choisi quelques antécédents et corrélats de participation à l'EPS dans le but de mesurer la variation des tendances en matière d'inscriptions sur la période de quatre ans couverte par l'enquête.

Des questions plus précises ont été abordées à la suite de ces analyses. La première concernait l'expérience d'établissement des immigrants. Nous avons examiné divers indicateurs de bien-être matériel et de satisfaction quant au processus d'intégration dans la société canadienne, et nous avons relevé des différences minimes entre les participants à l'EPS et les non-participants quant au degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada. Une liste plus détaillée des difficultés liées à l'établissement a également été incluse, révélant que les participants à l'EPS semblent éprouver plus de difficultés sur le marché de l'emploi que les non-participants.

Pour les répondants qui avaient l'intention de fréquenter un collège ou une université au Canada, nous avons analysé les difficultés éprouvées. Des comparaisons ont été établies entre les obstacles particuliers signalés par les immigrants qui ont pu s'inscrire et ceux déclarés par les immigrants dont la demande d'admission a été refusée. Nous avons détaillé les obstacles signalés par chaque groupe et avons également identifié les personnes ou organisations auxquelles les immigrants ont fait appel pour les aider à résoudre leurs difficultés.

Il est possible que le rendement d'un investissement en EPS ne soit pas exclusivement de nature économique. Des chercheurs ont fait état d'avantages très nombreux découlant de l'expérience collégiale et universitaire (Schuller, Bynner et Feinstein, 2004). L'apprentissage dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens offre la possibilité de créer des amitiés qui s'étendent au-delà du groupe ethnique, ces relations pouvant servir de « pont » entre des contextes ethniques ou culturels différents et favoriser ainsi l'acquisition d'un capital social.

Facteurs de participation aux études postsecondaires

Il ressort de la présente étude que la motivation première des immigrants à poursuivre des études au Canada est de nature économique. Par rapport aux non-participants, les participants à l'EPS ont eu plus de difficulté à trouver un emploi permanent. La scolarisation au Canada s'inscrirait donc dans une stratégie globale favorisant l'intégration sur le marché du travail. D'autres facteurs influent également sur la décision de faire des études. Notre échantillon comprenait seulement des immigrants ayant obtenu un diplôme d'études postsecondaires dans le pays d'origine, et parmi ces personnes relativement bien scolarisées, celles possédant un diplôme universitaire étaient beaucoup plus susceptibles de poursuivre leurs études au Canada que celles possédant un diplôme d'études collégiales. Les immigrants déjà très scolarisés à leur arrivée au Canada semblent voir la poursuite des études comme un moyen efficace d'améliorer leur situation socioéconomique.

Le sexe constitue un facteur déterminant de la participation à l'EPS. Notre étude montre que les femmes qui ont fait des études postsecondaires avant leur arrivée au Canada sont moins susceptibles que les hommes de poursuivre leurs études au Canada. S'il est généralement reconnu qu'une scolarité élevée constitue un moyen efficace pour les femmes d'obtenir un emploi, la question de l'accès est plus complexe en raison de préjugés socioculturels. Revêtant différentes formes, ceux-ci peuvent se refléter dans la tendance à renforcer les sélections propres à chaque sexe dans les domaines d'études (Andres et Adamuti-Trache, 2007). Les immigrantes doivent surmonter ces préjugés systémiques tout en adaptant leurs propres croyances culturelles à un système d'enseignement postsecondaire nouveau et différent.

La situation familiale des immigrants récents peut diminuer leur capacité de faire des études postsecondaires. La plupart sont mariés et beaucoup commencent à agrandir leur famille peu de temps après l'arrivée au Canada. Le coût élevé des services à l'enfance, un défi pour beaucoup de familles canadiennes, est particulièrement problématique pour les familles d'immigrants récents pendant la difficile période d'établissement initiale. Leurs priorités financières sont telles qu'il est souvent impossible d'offrir une éducation ou une formation à tous les membres de la famille. Ce problème est exacerbé par les hausses récentes des frais d'inscription et des coûts connexes (Berger, Motte et Parkin, 2006). Contrairement aux conclusions de Bannerjee et Verma (2009), les répondants de notre échantillon ont déclaré que le coût de l'EPS représentait un obstacle de taille à leur participation. L'étude réalisée par Kapsalis (2006) abonde en ce sens, révélant qu'une proportion relativement élevée d'immigrants financent leurs études postsecondaires grâce au Programme canadien de prêts aux étudiants.

Il ressort également de la présente étude que la maîtrise des langues officielles est une autre contrainte majeure à la décision de faire des études postsecondaires au Canada. Selon des recherches antérieures, il s'agit d'un déterminant clé de la réussite sur le marché du travail : les personnes possédant de bonnes compétences linguistiques ont moins de difficulté à trouver un

emploi et à progresser dans leur carrière. La langue joue un rôle similaire dans la décision de faire des études collégiales ou universitaires. La capacité de parler, de lire et d'écrire en anglais ou en français constitue non seulement un critère d'admission dans les établissements, mais aussi une condition de réussite dans le programme d'études choisi; bien que les immigrants soient souvent admis sur la foi de leur résultat au TOEFL, l'expression orale de la langue demeure une difficulté pour nombre d'entre eux (Grabke et Anise, 2008).

Plusieurs facteurs influent sur l'acquisition de la langue du pays d'accueil. Tubergin et Kalmijn (2005) ont cerné des facteurs liés au pays d'origine et des facteurs relatifs au pays d'accueil. Le premier groupe comprend les indicateurs économiques, comme le PIB du pays et l'activité commerciale, caractéristiques d'un capital intellectuel. On associe au deuxième groupe le climat politique et l'attitude publique à l'égard des différences ethniques et de l'intégration des immigrants. Par exemple, dans les pays où le climat politique est plus tolérant à l'endroit des immigrants, le besoin d'apprendre les langues officielles se ferait moins sentir. Nous avons inclus dans la présente étude des indicateurs plus proches de la situation personnelle de l'immigrant. Le processus canadien de sélection des immigrants (fondé sur un système de points), par contre, influe sur les caractéristiques personnelles des immigrants. Les immigrants au Canada viennent de milieux linguistiques variés et la sélection s'appuie sur des indicateurs généraux de capital humain. Comme le souligne Hawthorne (2007), ce processus ne garantit pas une maîtrise de l'anglais ou du français. Bien que les demandeurs admis en vertu de la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (LIPR) subissent des examens linguistiques officiels, ils comptent pour un faible pourcentage du nombre total d'immigrants que le pays accueille annuellement. Notre analyse révèle néanmoins l'importance de la connaissance des langues officielles pour avoir accès à l'EPS au Canada et le rôle qu'elle joue dans l'intégration sur le marché du travail.

Notre analyse tend également à donner raison à ceux qui prétendent que les employeurs ne font pas confiance à l'expérience professionnelle des immigrants récents et ne la reconnaissent souvent pas lorsqu'un immigrant leur présente sa candidature. Particulièrement marquée à la première vague de l'enquête, cette perception avait sensiblement diminué à la troisième vague, ce qui indiquerait que les immigrants ont appris à « se débrouiller » pour convaincre les employeurs éventuels de la pertinence de leurs acquis professionnels. Il convient de signaler que les conditions du marché du travail local et la situation particulière des employeurs étaient susceptibles de varier entre le premier et le dernier cycles de l'enquête. Si les difficultés liées à la reconnaissance des titres de compétences ont incité beaucoup d'immigrants à se tourner vers le système d'EPS canadien, la décision de poursuivre des études est également motivée par l'ambition personnelle. En témoigne le grand nombre d'immigrants dont l'expérience acquise dans le pays d'origine a été acceptée par l'employeur et qui ont quand même décidé de faire des études postsecondaires pour progresser dans leur carrière au Canada.

Les nombreux avantages de l'apprentissage

Les études antérieures sur le rendement de l'investissement des immigrants en EPS au Canada se sont surtout intéressées aux conséquences économiques, utilisant la rémunération, la stabilité et le maintien de l'emploi, et la situation professionnelle comme indicateurs de mesure. La présente recherche vient ajouter aux retombées possibles la capacité de l'EPS d'augmenter le capital social d'une personne. L'indicateur particulier examiné dans notre étude était l'élargissement des réseaux d'amis, distingués en fonction de l'ethnicité (amis du même groupe ethnique que le

répondant et amis de groupes ethniques différents). Nous avons constaté que la participation à l'EPS est associée à des réseaux étendus et plus diversifiés – l'acquisition d'un capital social représente une ressource potentiellement positive non seulement pour la recherche d'un emploi, mais également pour l'augmentation des perspectives de perfectionnement professionnel. Bien que les réseaux d'amis aient été choisis comme indicateur dans la présente étude, il serait utile d'étendre l'analyse du capital social à la participation des immigrants dans des institutions sociales telles que les organismes communautaires et culturels.

Orientations pour la recherche et l'élaboration de politiques

La présente étude approfondit notre compréhension du processus de participation à l'EPS que vivent les immigrants récents. Néanmoins, elle ne marque qu'un premier pas dans l'acquisition des connaissances nécessaires pour rendre le système d'EPS plus accessible aux nouveaux immigrants et permettre à ces derniers d'intégrer plus efficacement la scolarisation dans la démarche d'établissement. Suivent quelques orientations pour la recherche et l'élaboration de politiques.

Langue

Notre analyse confirme que la maîtrise perçue de l'une des deux langues officielles influe sur la décision de poursuivre des études. Chaque augmentation dans l'échelle de maîtrise linguistique augmente les chances de participer à des études postsecondaires de quelque 11 % pour les personnes parlant anglais et de 9 % pour celles parlant français. Hawthorne (2007) mentionne qu'à l'inverse de nombreux pays dont le système de sélection est étroitement lié aux besoins uniques de leur marché du travail (comme l'Australie), le Canada a une politique d'immigration davantage axée sur les indicateurs qui facilitent le processus d'établissement. En fait, l'importance accordée au niveau de scolarité et à la connaissance des langues officielles encourage les nouveaux arrivants à devenir des apprenants actifs et à enrichir le capital humain acquis antérieurement de façon à pouvoir s'adapter aux besoins changeants du milieu de travail canadien. Il importe donc d'examiner de plus près la capacité des collèges et des universités de répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée culturellement. Comme nous l'avons signalé, la maîtrise de l'anglais ou du français est un préalable pour participer à l'EPS et en tirer avantage, mais il existe de nombreuses autres formes de soutien qui renforceraient les activités d'apprentissage des étudiants immigrants. Ces mesures sont, pour la plupart, absentes du milieu universitaire et ne font partie que de quelques programmes d'études au niveau collégial (Grabke et Anisef, 2008). D'autres études doivent être réalisées sur le rôle du Canada comme société d'accueil lorsque vient le temps d'aider les immigrants récents à apprendre les langues officielles pour faciliter leur accès à l'éducation et à l'emploi.

Information

Une minorité significative de participants et de non-participants à l'EPS ont mentionné avoir eu de la difficulté à obtenir des renseignements pertinents au sujet de l'éducation, plus particulièrement à la première vague de l'enquête. Ainsi, diverses mesures d'information pourraient être prises pour aider les immigrants récents à se renseigner adéquatement sur l'EPS au Canada. Citoyenneté et Immigration Canada offre aux nouveaux arrivants une trousse d'orientation qui contient de l'information sur les services d'établissement existants, les personnes admissibles et les modes d'accès. Cette trousse pourrait également contenir de l'information sur les avantages de l'EPS pour tous les immigrants (y compris les femmes). De plus, comme beaucoup d'immigrants récents ont recours aux services sociaux offerts dans leur collectivité pour résoudre diverses questions relatives à l'établissement (logement, emploi, etc.), des efforts pourraient être déployés afin de fournir de l'information sur l'EPS et les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada par l'entremise des organismes communautaires (par exemple, des brochures, des vidéos et des DVD). Des renseignements similaires pourraient également être diffusés dans différentes langues au sein des collectivités, notamment par les médias ethniques, les organismes religieux, les réseaux de soutien social et les sites Internet.

Sexe

Il ressort de notre analyse que le sexe constitue un facteur déterminant de la participation des immigrants à l'EPS, les femmes étant moins susceptibles que les hommes d'emprunter cette voie, et ce, même si toutes les personnes de notre échantillon avaient fait des études postsecondaires avant d'immigrer au Canada. Aux ordres tant fédéral que provincial et municipal, l'élaboration des politiques publiques doit être éclairée par des recherches portant sur les deux sexes, afin que les mesures mises en place répondent mieux aux besoins et aux aspirations de tous les immigrants au Canada et qu'elles contribuent davantage à appuyer les stratégies et les moyens que prennent les immigrants pour s'adapter à la société civile du Canada et s'intégrer à ses différentes sphères d'activité. Les chercheurs ont constaté que, jusqu'à tout récemment, les études ont porté sur les immigrants de sexe masculin ou sur les immigrants en général. La situation des immigrantes n'a pas été suffisamment étudiée et cette lacune dans la recherche n'est pas sans avoir d'incidence sur l'élaboration des politiques. Selon Boyd (2008), par exemple, l'interprétation de la politique d'immigration diffère selon que l'on tient compte ou non des deux sexes. Pour les femmes en particulier, il est important de faire des recherches afin de mieux comprendre la participation à l'EPS, à la fois dans le contexte des priorités familiales et par rapport aux traditions culturelles différentes dans leur pays d'origine.

Appartenance ethnique

L'appartenance à une minorité visible n'était pas un indicateur significatif de la participation à l'EPS dans notre analyse. Néanmoins, les nouveaux arrivants faisant partie d'un groupe minoritaire visible sont légèrement plus susceptibles d'emprunter cette voie. Ce résultat fait contraste avec les conclusions de Bannerjee et Verma (2009). En effet, dans leur analyse détaillée de la participation des groupes ethniques à l'éducation (pas seulement postsecondaire) après l'immigration, ceux-ci ont constaté que l'appartenance ethnique était un indicateur

important de participation. Ils ont observé, par exemple, que les immigrants noirs étaient considérablement plus susceptibles que les immigrants sud-asiatiques de faire des études après l'arrivée au pays. Bien que l'on puisse avancer plusieurs explications possibles pour les différences ethniques dans la participation des immigrants à l'EPS, il serait important que les prochaines recherches s'intéressent aux différences dans les stratégies d'établissement des immigrants, y compris la participation à l'EPS, qui découlent à la fois de l'appartenance ethnique et de la région d'origine.

Catégorie d'immigration

L'investissement en EPS constituait le fondement de notre analyse dans le présent rapport. Par conséquent, nous avons utilisé un modèle d'investissement en capital humain des immigrants et la notion des « nombreux avantages de l'apprentissage » afin de déterminer les variables à inclure dans l'analyse de régression logistique. La catégorie d'immigration n'a pas été incluse comme variable dans la mesure où l'information qu'elle révèle était rendue par d'autres variables, notamment la scolarité antérieure, la maîtrise de la langue et la capacité d'adaptation sociale (réseau). Ces variables sont non seulement pertinentes à une participation rapide à l'EPS, mais également susceptibles de varier pendant la période d'établissement. Des études futures, fondées sur diverses hypothèses, pourraient s'intéresser à l'incidence des critères de sélection des immigrants sur la participation à l'EPS.

Coûts

La présente étude révèle que, pour les immigrants récents, le coût des études postsecondaires constitue un obstacle important à leur participation. Compte tenu des hausses récentes des frais de scolarité et des coûts connexes, une recherche est nécessaire pour évaluer la façon dont les immigrants financent leurs études postsecondaires (Berger, Motte et Parkin, 2006). Comme d'autres étudiants adultes, les immigrants utilisent de nombreuses sources de financement pour ce faire. La façon dont ils obtiennent et répartissent les diverses ressources dans le contexte des priorités financières de la famille représente un sujet de recherche à approfondir.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMUTI-TRACHE, M., et R. SWEET. 2005. « Exploring the Relationship Between Educational Credentials and the Earnings of Immigrants », *Canadian Studies in Population*, vol. 32, n° 2, p. 177-201.

ADAMUTI-TRACHE, M., et R. SWEET. 2007. *Adult immigrant's participation in post-secondary education.* Document présenté à l'occasion du Neuvième Congrès national de Metropolis, à Toronto, en mars 2007.

AGUILERA, Michael. B., et Douglas S. MASSEY. 2003. « Social Capital and the Wages of Mexican Migrants: New Hypotheses and Tests », *Social Forces*, vol. 82, p. 671-701.

AGUILERA, Michael. B. 2003. « The Impact of the Worker: How Social Capital and Human Capital Influence the Job Tenure of Formerly Undocumented Mexican Immigrants », *Sociological Inquiry*, vol. 73, n° 1, p. 52-83.

AKHTER, A., R. CHAKRAWARTI, et N. RASHEED. 2006. *A review of bridge training programs for immigrants with professional backgrounds in Ontario – Exploratory findings*, rapport de recherche PROMPT n° 5. Sur Internet : <http://www.promptinfo.ca>.

AKRESH, Ilana Redstone. 2007. « U.S. Immigrants' Labor Market Adjustment: Additional Human Capital Investment and Earnings Growth », *Demography*, vol. 44, n° 4, p. 865-881.

ANDRES, L., et M. ADAMUTI-TRACHE. 2007. « You've come a long way, baby? Persistent gender inequality in university enrolment and completion in Canada, 1979-2004 », *Analyse de politiques = Canadian Public Policy*, vol. 33, n° 1, p. 93-116.

ANISEF, P., R. SWEET, et G. FREMPONG. 2003. *Labour market outcomes of immigrant and racial minority university graduates in Canada*, coll. « CERIS working paper », n° 23, Toronto, Centre d'excellence conjoint pour la recherche sur l'immigration et l'établissement.

BANNERJEE, R., et A. VERMA. 2009 (consulté le 24 février 2009). *Determinants and effects of Post-migration Education among New Immigrants in Canada*, Canadian Labour Market and Skills Researcher Network (CSLRN). Sur Internet : <www.cslrn.econ.ubc.ca>.

BAUDER, Harald. 2003. « Habitus, Rules of the Labor Market and Employment Strategies of Immigrants in Vancouver, Canada », *Social and Cultural Geography*, vol. 6, n° 1, p. 81-97.

BERGER, J., A. MOTTE, et A. PARKIN. 2006. « Dette des étudiants : tendances et conséquences », *Le prix du savoir 2006*, chapitre 5, Montréal, FCBM. Sur Internet : <http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/POK_III-ch5_FR.pdf>.

BORJAS, George J. 1982. « The Earnings of Male Hispanic Immigrants in the United States », *Industrial Labor Relations Review*, vol. 35, n° 3, p. 343-353.

BOYD, M. 2008. « Variations des résultats socioéconomiques chez les jeunes adultes de la deuxième génération ». *Diversité canadienne*, vol. 6, n° 2, p. 23-27.

CHISWICK, Barry R., et Paul W. MILLER. 1994. « The Determinants of Post-Immigration Investments in Education », *Economics of Education Review*, vol. 13, n° 2, p. 163-177.

CHUI, Tina. 2003. *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : le processus, les progrès et les perspectives*, Statistique Canada, Ottawa, Ministre de l'Industrie, n° 89-611-XIF au catalogue.

COBB-CLARK, Deborah, Marie D. CONNOLLY, et Christopher WORSWICK. 2005. « Post-Migration Investments in Education and Job Search: A Family Perspective », *Journal of Population Economics*, vol. 18, p. 663-690.

COLEMAN, James S. 1988. « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94, n° 1, p. 95-120.

DJAJIĆ, Slobodan. 2003. « Assimilation of Immigrants: Implications for Human Capital Accumulation of the Second Generation », *Journal of Population Economics*, vol. 16, p. 831-845.

DULEEP, Harriet Orcutt, et Mark C. REGETS. 1999. « Immigrants and Human-Capital Investment », *The American Economic Review*, vol. 89, n° 2, p. 186-191.

FERRER, Ana, et W. Craig RIDDELL. 2008. « Education, Credentials, and Immigrant Earnings », *Revue canadienne d'économique = Canadian Journal of Economics*, vol. 41, n° 1, p. 186-216.

FERRER, A., et C. RIDDELL. 2003. *Education, credentials and immigrant earnings*. Document présenté à l'occasion de la conférence du Canadian Employer Research Forum (CERF), à l'Université Carleton, à Ottawa.

FONG, Eric, et Wsevolod W. ISAJIW. 2000. « Determinants of Friendship Choices in Multiethnic Society », *Sociological Forum*, vol. 15, n° 2, p. 249-271.

FONG, Eric, et Emi OOKA. 2002. « The Social Consequences of Participating in the Ethnic Economy », *International Migration Review*, vol. 36, n° 1, p. 125-146.

FRIEDBERG, Rachel M. 2000. « You Can't Take It with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital », *Journal of Labor Economics*, vol. 18, n° 2, p. 221-251.

GALABUZZI, Grace E. 2005. « Facteurs influant sur la situation économique et sociale des immigrants : le Canada en ce nouveau millénaire », *Thèmes canadiens = Canadian Issues*, printemps, p. 59-64.

GRABKE, S., et P. ANISEF. 2008. *Adult immigrant student experiences in Ontario post-secondary institutions: Issues and barriers to success*. Document présenté à l'occasion de la 43e rencontre annuelle de la société canadienne de sociologie, tenue durant le Congrès des sciences humaines 2008, à l'Université de la Colombie-Britannique, à Vancouver, du 3 au 6 juin 2008.

GRONDIN, C. 2007. *Connaissance des langues officielles chez les nouveaux immigrants : à quel point est-ce important sur le marché du travail?*, Statistique Canada, Ministre de l'Industrie, n° 89-624-XIF au catalogue.

HAWTHORNE, L. 2007 (consulté le 27 janvier 2009). « Reconnaissance et évaluation des titres de compétences étrangers : introduction », *Thèmes canadiens = Canadian Issues*, L'Association d'études canadiennes, printemps 2007. Sur Internet : <http://canada.metropolis.net/pdfs/Hawthorne_intro_fr.pdf>.

HUM, Derek, et Wayne SIMPSON. 2003. « Job-Related Training Activity by Immigrants to Canada », *Analyse de Politiques = Canadian Public Policy*, vol. 29, n° 4, p. 469-490.

KHAN, Aliya Hashmi. 1997. « Post-Migration Investment in Education by Immigrants in the United States », *The Quarterly Review of Economics and Finance*, vol. 37, p. 285-313.

KALBACH, Madeline. A., et Warren E. KALBACH. 2000. « The Importance of Ethnic-Connectedness for Canada's Postwar Immigrants », *Perspectives on Ethnicity in Canada*, préparé par Madeline A. Kalbach et Warren E. Kalbach, Toronto (Ont.), Harcourt, p. 182-206.

KAPSALIS, C. 2006 (consulté le 29 janvier 2009). « Qui reçoit le prêt étudiant? », *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 7, n° 3. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/10306/9134-fra.htm>.

KUNZ, Jean Lock. 2005. « Orientation des nouveaux arrivants dans la société canadienne : le capital social et l'établissement », *Le capital social à l'œuvre : études thématiques sur les politiques*, Ottawa, Projet de recherche sur les politiques, p. 53-68.

LEE, Sharon M., et Keiko YAMANAKA. 1990. « Patterns of Asian American Intermarriage and Marital Assimilation », *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 21, n° 2, p. 287-305.

LI, Peter S. 2003. « Initial Earnings and Catch-up Capacity of Immigrants », *Analyse de Politiques = Canadian Public Policy*, vol. 29, n° 3, p. 319-327.

NAKHAIE, M. Reza. 2007. « Ethnoracial Origins, Social Capital, and Earnings », *Revue de l'intégration et de la migration internationale = Journal of International Migration and Integration*, vol. 8, p. 307-325.

NEE, Victor, Jimy M. SANDERS, et Scott SERNAU. 1994. « Job Transition in an Immigrant Metropolis: Ethnic Boundaries and the Mixed Economy », *American Sociological Review*, vol. 59, p. 849-872.

PARK, Robert E. 1950. *Race and Culture*, New York (NY), Free Press.

PORTER, John. 1965. *The Vertical Mosaic*, Toronto (Ont.), University of Toronto Press.

RAUDENBUSH, S. W., et A. S. BRYK. 2002. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, Newbury Park, Sage.

REITZ, Jeffrey G. 2007a. « Immigrant Employment Success in Canada, Part I: Individual and Contextual Causes », *Revue de l'intégration et de la migration internationale = Journal of International Migration and Integration*, vol. 8, p. 11-36.

REITZ, Jeffrey G., et Sherrilyn M. SKLAR. 1997. « Culture, Race, and the Economic Assimilation of Immigrants », *Sociological Forum*, vol. 12, n° 2, p. 233-277.

RUBENSON, K., R. DESJARDINS et E. YOON. 2007. *Apprentissage par les adultes au Canada : une perspective comparative : résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Statistique Canada, n° 89-552-MIF au catalogue, n° 17.

SANDERS, Jimy, Victor NEE, et Scott SERNAU. 2002. « Asian Immigrants' Reliance on Social Ties in a Multiethnic Labor Market », *Social Forces*, vol. 81, n° 1, p. 281-314.

SCHULLER, T., J. BYNNER, et L. FEINSTEIN. 2004. *Capitals and Capabilities*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.

SIGELEMAN, Lee, Timothy BLEDSOE, Susan WELCH, et Michael W. COMBS. 1996. « Making Contact? Black-White Social Interaction in and Urban Setting », *American Journal of Sociology*, vol. 101, p. 1306-1332.

THOMPSON, Eden Nicole. 2000. *Résultats des immigrants sur le plan des compétences et rôle du capital humain spécifique à une région d'origine*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.

TUBERGEN, Frank, et Herman van DE WERFHORST. 2007. « Postimmigration Investments in Education: A Study of Immigrants in the Netherlands », *Demography*, vol. 44, n° 4, p. 883-898.

TUBERGEN, F., et M. KALMIJN. 2005. « Destination-language proficiency in cross-national perspective: A study of immigrant groups in nine western countries », *American Journal of sociology*, vol. 110, n° 5, p. 1412-1457.

WALTERS, David, Kelli PHYTHIAN, et Paul ANISEF. 2007. « The Acculturation of Immigrants: Determinants of Ethnic Identification with the Host Society », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie = Canadian Review of Sociology and Anthropology*, vol. 44, n° 1, p. 37-64.

WALTERS, David, Kelli PHYTHIAN, et Paul ANISEF. 2006. *Understanding the economic integration of immigrants: A wage decomposition of the earnings disparities between native born Canadians and immigrants of recent cohorts*. Document inédit.

WHITE, Jerry, Nick SPENCE et Paul MAXIM. 2005. « Les incidences du capital social sur le niveau de scolarisation dans les collectivités autochtones : leçons de l'Australie, du Canada et de la Nouvelle-Zélande », *Le capital social à l'œuvre : études thématiques sur les politiques*, Ottawa, Projet de recherche sur les politiques, p. 70-87.

WORSWICK, C. 2004. « Immigrants' declining earnings: Reasons and remedies », *C.D. Howe Institute Backgrounder*, vol. 81, avril, p. 1-11.

APPENDICE

Tableau A1 : liste des variables		
Nom de la variable (donnée dans l'étude)	**Nom de la variable (dans l'ELIC)**	**Questions de l'enquête et sources des variables calculées**
Échantillon	LR1Q015 LR1G007 ED1Q001	Aviez-vous déjà vécu au Canada avant votre arrivée? Restrictions liées à l'âge Niveau de scolarité le plus élevé atteint avant l'arrivée au Canada : études postsecondaires effectuées
Participation à l'éducation postsecondaire	Variable calculée pour la participation à l'EPS : ED1Q034/ST1Q014 ST2Q029/ED2Q034x ST3Q029/ED3Q034x	Depuis votre arrivée au Canada, avez-vous poursuivi des études ou une formation? (exclure la formation linguistique) Utilisation de la Liste de l'éducation et de toutes les données sur les cours pour trouver la participation à l'EPS dans les vagues 1 à 3, à l'exclusion de la formation linguistique.
PERSONNE		
Âge	LR1G007	Groupe d'âge du répondant longitudinal
Sexe	LR1Q008	Sexe du répondant longitudinal (H/F)
Appartenance à une minorité visible	LR1G045	Minorité visible (O/N)
Niveau de scolarité	educprior_LR	0= Niveau non universitaire (grade postsecondaire non universitaire) 1= Niveau universitaire
Autoévaluation de la maîtrise des langues officielles – expression orale	LS1Q003, LS1Q041, LS2Q003, LS2Q041, LS3Q003, LS3Q041, LS1G002	Variable à cinq catégories : 0=aucunement; 1=mal; 2=assez bien; 3=bien; 4=très bien ou langue parlée à la maison
EMPLOI		
Situation d'emploi actuelle	EM1D320x, EM1Q049, EM1G328, EM2D320x, EM2Q049x, EM2G328, EM3D320x, EM3Q049x, EM3G328	Situation d'emploi pendant les vagues 1, 2 et 3. Pour isoler les personnes en recherche d'emploi → Depuis la dernière entrevue, quelle a été l'activité principale? Emploi actuel à temps partiel ou à plein temps.
Expérience de travail antérieure reconnue au Canada	EM1Q009, EM2D009, EM3D009	Votre expérience de travail acquise à l'étranger avant votre arrivée a-t-elle été reconnue au Canada? Variable à quatre catégories à chaque vague pour indiquer si l'immigrant : - n'a jamais essayé de faire accepter son expérience de travail ou n'a pas cherché d'emploi - a essayé, sans succès, de faire accepter son expérience de travail - a réussi à faire accepter son expérience de travail - Non indiqué (aucune expérience de travail antérieure)
Nombre moyen de semaines travaillées à chaque vague	EM1D324, EM2D324 EM3D324	Nombre de semaines travaillées aux vagues 1, 2 et 3
RÉSEAU SOCIAL		
À l'arrivée au Canada, avait déjà	SI1Q022	Oui/Non

des amis vivant au Canada		
Nouveaux amis au Canada	SI1Q024, SI2Q024, SI3Q024	Oui/Non
Nouveaux amis du même groupe ethnique/culturel que le RL (répondant longitudinal)	SI1Q040, SI2Q049, SI3Q040	Variable à six catégories; 0=pas de nouveaux amis; 1=tous; 2=la plupart; 3=environ la moitié; 4=quelques-uns; 5=aucun
ÉTABLISSEMENT		
Expérience au Canada	PS1Q004, PS2Q004, PS3Q004	Échelle de Likert 1 à 5 → Scores moyens
Reviendriez-vous au Canada	PS1Q005, PS2Q005, PS3Q005	Proportions qui reviendraient
Comparaison – bien-être matériel	PS2Q010, PS3Q010	Variable à trois catégories comparant : Vague 2 vs avant l'immigration ET Vague 3 vs Vague 2
Comparaison – degré de satisfaction	PS2Q012, PS3Q012	Variable à trois catégories comparant : Vague 2 vs Vague 1 ET Vague 3 vs Vague 2
Difficulté la plus importante	PS3G029	Réponses regroupées dans six catégories (petite taille) Liée à l'emploi (trouver un emploi approprié) Scolarité/compétences (reconnaissance et accès à l'éducation ou à la formation) Culturelle (difficultés linguistiques, adaptation à une nouvelle culture) Sociale (absence de soutien familial, manque d'interactions sociales, discrimination) Financière (contraintes financières) Autre (climat, logement, soins de santé, services à l'enfance, autres)
Degré de satisfaction à l'égard de la vie au Canada	PS3Q030	Variable à trois catégories provenant de cinq catégories
OBSTACLES À L'ÉDUCATION OU À LA FORMATION AU CANADA		
Obstacles à l'éducation ou à la formation – difficulté la plus importante	ED1Q075, ED1Q076, ED1G117, ED2Q242, ED2G117x, ED3Q242, ED3G117x	Ont essayé d'obtenir une éducation et ont eu des difficultés. Difficulté la plus importante à obtenir de l'éducation ou une formation – six catégories : Langue (01) Obtenir de l'information sur l'éducation (02 à 05) Faire accepter les qualifications (08, 12) Contraintes de temps (06) Contraintes financières (07) Autres (09 à 11, 13,14)
De qui l'immigrant a-t-il reçu de l'aide?	ED1Q118-ED1Q130, ED2D118x- ED2D130x, ED3D118x- ED3D130x,	Ont essayé d'obtenir une éducation, ont eu des difficultés et ont reçu de l'aide → réponses multiples, regroupées sous : Parents, amis (119, 120) École, collègues, collectivité (121,125) Organismes (124, 128, 129)