



ICRML
Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM
Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

Et après le secondaire?

Aspirations éducationnelles et
intentions de faire vie-carrière dans
leur communauté des élèves de 12^e
année des écoles de langue
française de l'Ontario

Rapport de recherche réalisé par

Réal Allard

Université de Moncton

Rodrigue Landry

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques

et

Kenneth Deveau

Université Sainte-Anne

Avril 2010

Et après le secondaire?

**Aspirations éducationnelles et intentions de faire
vie-carrière dans leur communauté des élèves de
12^e année des écoles de langue française de
l'Ontario**

Et après le secondaire?

Aspirations éducationnelles et intentions de faire
vie-carrière dans leur communauté des élèves de
12^e année des écoles de langue française de
l'Ontario

Rapport de recherche réalisé par

Réal Allard

Université de Moncton

Rodrigue Landry

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques
et

Kenneth Deveau

Université Sainte-Anne



ICRML

Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM

Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

Moncton (Nouveau-Brunswick)
Avril 2010



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Canada

ISBN 978-1-926730-11-0

© **Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/**

Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

Pavillon Léopold-Taillon, pièce 410

Université de Moncton, Campus de Moncton

Moncton (Nouveau-Brunswick), Canada E1A 3E9

Téléphone : 506 858-4669 Télécopieur : 506 858-4123

Site Web : www.icrml.ca

Dépôt légal : 2^e trimestre 2010

Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Table des matières

Liste des figures	13	
Liste des tableaux	15	
Préambule	19	
Remerciements	21	
Introduction	23	
Chapitre 1 – Cadre conceptuel	29	
1.1 Aspirations éducationnelles	29	
1.1.1 Autodétermination et aspirations éducationnelles	29	
1.1.2 Modèles des aspirations éducationnelles proposés par quelques études canadiennes ..	33	
1.1.3 Notre modèle des aspirations éducationnelles	36	
1.2 L'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français	38	
1.3 L'intention de faire vie-carrière dans sa région	38	
Chapitre 2 - Méthodologie	41	
2.1 Population et échantillon	41	
2.2 Questionnaires	41	
2.2.1 Profil démographique	41	
2.2.2 Caractéristiques familiales	42	
2.2.3 Aspiration éducationnelle, intention relative aux études postsecondaires et projet après le secondaire	42	
2.2.4 Vécu familial	42	
2.2.4.1 Solidarité ou cohésion familiale.....	42	
2.2.4.2 Appui des parents aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance de l'élève	43	
2.2.4.3 Communication des parents avec l'élève à propos de		l'école et de sujets de nature sociale
2.2.4.4 Communication familiale	43	
2.2.4.5 Engagement des parents relativement à l'expérience scolaire de l'élève	43	
2.2.4.6 Attentes de la famille par rapport aux études postsecondaires	44	
2.2.4.7 Influence des parents par rapport à la décision d'entreprendre des études postsecondaires	44	
2.2.4.8 Ressources éducatives au foyer et leur utilisation ...	44	
2.2.5 Vécu scolaire	44	
2.2.5.1 Programme scolaire au secondaire	44	
2.2.5.2 Appui du personnel enseignant aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève	45	
2.2.5.3 Attentes du personnel scolaire et des amis par rapport aux études postsecondaires	45	
2.2.5.4 Influence du personnel scolaire, des amis et d'un « modèle admiré » sur la décision d'entreprendre des études postsecondaires ...	45	
2.2.6 Caractéristiques psychologiques de l'élève en lien avec son vécu scolaire.....	45	
2.2.6.1 Sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance en lien avec l'apprentissage	45	
2.2.6.2 Sentiments d'inclusion à l'école	46	



2.2.6.3 Sentiments liés au rendement dans les matières scolaires	46	2.2.10.1 Intention relative au lieu de travail éventuel	49
2.2.6.4 Estime de soi	46	2.2.10.2 Confiance et probabilité de pouvoir trouver du travail dans sa région	49
2.2.7 Attitudes envers les études postsecondaires	46	2.2.10.3 Situation actuelle dans sa région	49
2.2.7.1 Motivations à l'égard des études postsecondaires ...	46	2.2.10.4 Obstacles à faire carrière dans sa région	49
2.2.7.2 Confiance de pouvoir terminer des études postsecondaires	47	2.2.11 Participation à un suivi	50
2.2.7.3 Obstacles relatifs aux études postsecondaires (y compris le financement)	47	2.3 Procédure	50
2.2.8 Financement des études postsecondaires	47	2.4 Analyses des données	50
2.2.8.1 Connaissance des sources de financement	47	2.4.1 Analyses descriptives	50
2.2.8.2 Sources et montants de financement prévus	47	2.4.2 Analyses corrélationnelles	51
2.2.8.3 Préoccupations financières	47	Chapitre 3 – Résultats	53
2.2.8.4 Lieu de résidence pendant les études postsecondaires	47	3.1 Résultats des analyses descriptives des données	53
2.2.8.5 Lieu du programme d'études postsecondaires	48	3.1.1 Profil démographique par région	53
2.2.9 Langue des études secondaires et postsecondaires	48	3.1.2 Caractéristiques des familles des élèves	53
2.2.9.1 Langue des études secondaires et motivations pour celles-ci	48	3.1.2.1 Structure familiale	53
2.2.9.2 Langue des études postsecondaires	48	3.1.2.2 Scolarité des parents	55
2.2.9.3 Obstacles aux études postsecondaires en français	49	3.1.2.3 Revenu familial (tel qu'il est estimé par l'élève)	56
2.2.9.4 Disponibilité des bourses d'études postsecondaires en français et en anglais	49	3.1.3 Aspirations éducationnelles, projet après les études secondaires et intention d'entreprendre des études postsecondaires	58
2.2.10 Projets de faire carrière dans sa région	49	3.1.3.1 Aspirations éducationnelles	58
		3.1.3.2 Projet après les études secondaires	60
		3.1.3.3 Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires	61
		3.1.4 Vécu familial	62
		3.1.4.1 Cohésion et solidarité dans la famille	62
		3.1.4.2 Comportements des parents favorisant les sentiments	

d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant	63	3.1.6.4 Sentiment d'inclusion à l'école	82
3.1.4.3 Communication des parents avec leur enfant sur le sujet de l'école et sur des questions de nature sociale	64	3.1.6.5 Estime de soi	83
3.1.4.4 Engagement des parents envers l'école	66	3.1.7 Dispositions pour les études postsecondaires	84
3.1.4.5 Attentes des parents à l'égard des études postsecondaires	68	3.1.7.1 Motivations pour faire des études postsecondaires ...	84
3.1.4.6 Influence de la famille sur les études postsecondaires ...	70	3.1.7.2 Confiance de pouvoir réussir les études postsecondaires	86
3.1.4.7 Fréquence de l'utilisation de ressources éducatives au foyer	71	3.1.7.3 Endroit où se trouve le programme préféré pour les études postsecondaires ...	87
3.1.5 Vécu scolaire	73	3.1.7.4 Obstacles aux études postsecondaires	88
3.1.5.1 Comportements du personnel enseignant favorisant des compétences et d'affiliation chez l'élève	74	3.1.8 Langue des études secondaires et postsecondaires	89
3.1.5.2 Attentes du personnel scolaire et des amis à l'égard des études postsecondaires	75	3.1.8.1 Proportion souhaitée des études secondaires en français et motivations	89
3.1.5.3 Influence du personnel éducatif et des amis sur es études postsecondaires ...	76	3.1.8.2 Proportion souhaitée des études postsecondaires en français	91
3.1.6 Caractéristiques psychologiques de l'élève en lien avec son vécu scolaire.....	77	3.1.8.3 Obstacles aux études postsecondaires en français	94
3.1.6.1 Sentiments d'autonomie et de compétence en lien avec l'apprentissage	77	3.1.8.4 Perception de l'offre de bourses d'études postsecondaires en français ou en anglais	96
3.1.6.2 Sentiments d'affiliation avec ses enseignants et avec les élèves de son école	79	3.1.9 Financement des études postsecondaires	96
3.1.6.3 Sentiments par rapport au rendement dans les matières scolaires	80	3.1.9.1 Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires	96
		3.1.9.2 Sources et montants du financement prévus pour les études postsecondaires ...	97
		3.1.9.3 Préoccupations financières à l'égard des études postsecondaires	99



3.1.9.4	Probabilité d'habiter chez les parents pendant les études postsecondaires .	100	4.1.1	Variable dépendante : les aspirations éducationnelles des élèves	111
3.1.10	Projet de retour dans sa région après les études postsecondaires	100	4.1.2	Variables explicatives (indépendantes).....	112
3.1.10.1	Intention relative au lieu de travail éventuel	100	4.1.2.1	Sexe	112
3.1.10.2	Perception de la situation économique actuelle de sa région et comme milieu de vie et de travail	103	4.1.2.2	Caractéristiques des familles et vécu familial des élèves	112
3.1.10.3	Obstacles à faire carrière dans sa région	104	4.1.2.3	Vécu scolaire et sentiments des élèves	116
3.1.11	Disposition à participer à une entrevue de suivi	105	4.1.2.4	Vécus et attitudes à l'égard des études postsecondaires	118
3.2	Résultats des analyses de régression	106	4.1.2.4.1	Vécu dans la famille et à l'école par rapport aux études postsecondaires..	118
3.2.1	Analyses de régression portant sur les aspirations éducationnelles	106	4.1.2.4.2	Attitudes des élèves à l'égard des études postsecondaires..	120
3.2.1.1	Résultats de l'analyse de régression mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves	106	4.1.2.4.3	Position des élèves à l'égard du financement des études postsecondaires..	121
3.2.1.2	Résultats d'analyses de régression mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des filles et des garçons	108	4.2	Deuxième objectif: étudier les préférences des élèves quant à la langue des études postsecondaires	123
3.2.2	Analyse de régression concernant l'intention de faire carrière dans sa région	109	4.2.1	Variable dépendante : probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français	123
Chapitre 4 – Discussion et conclusion ..111			4.2.2	Variables explicatives (indépendantes).....	124
4.1	Premier objectif : étudier les aspirations éducationnelles des élèves	111	4.2.2.1	Attitudes et types de motivations envers le français comme langue des études	124
4.3	Troisième objectif : étudier la force de l'intention des élèves de faire vie-carrière dans leur région	125			



4.3.1 Variable dépendante : force de l'intention de faire vie-carrière dans sa région	126	4.4.2 Intention de faire vie-carrière dans sa région d'origine	128
4.3.2 Variables explicatives (indépendantes)	126	Conclusion	129
4.4 Analyses relationnelles	127	Références	133
4.4.1 Aspirations éducationnelles	127		



Liste des figures

Figure 1 - Continuum d'autodétermination
(adapté de Ryan et Deci, 2002)
..... 30

Figure 2 - Modèle montrant les relations
entre le vécu familial (appui
des parents) et le vécu scolaire
(appui du personnel
enseignant), les sentiments
d'ACA, la motivation pour les

études postsecondaires et les
aspirations éducationnelles. . 33

Figure 3 - Modèle de facteurs liés aux
aspirations éducationnelles .. 37

Figure 4 - Modèle de facteurs liés à la
force de l'intention de faire
carrière dans sa région..... 40



Liste des tableaux

Tableau 1 - Nombre et pourcentage d'élèves par région, âge moyen et sexe 53

Tableau 2 - Structure familiale 54

Tableau 3 - Pourcentage d'élèves en fonction du nombre de frères et de sœurs, du nombre de frères et de sœurs plus jeunes, et du nombre de frères et de sœurs qui cohabitent avec l'élève..... 55

Tableau 4 - Niveau de scolarité des père et mère de l'élève..... 56

Tableau 5 - Revenu familial (estimations des élèves) 57

Tableau 6 - Aspirations éducationnelles des élèves par région 58

Tableau 7 - Aspirations éducationnelles par niveau de scolarité 59

Tableau 8 - Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève 59

Tableau 9 - Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève et de la région 60

Tableau 10 - Projets à court terme des élèves après leurs études secondaires 61

Tableau 11 - Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires 61

Tableau 12 - Communication familiale reflétant cohésion et solidarité.... 62

Tableau 13 - Comportements des père et mère favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant 64

Tableau 14 - Fréquence de la communication des parents avec leur enfant au sujet de son vécu scolaire et parascolaire 65

Tableau 15 - Fréquence de la communication des parents avec leur enfant sur des sujets de nature sociale..... 66

Tableau 16 - Fréquence de l'encouragement de l'élève par ses parents..... 67

Tableau 17 - Fréquence de la participation des parents à des activités scolaires et parascolaires 67

Tableau 18 - Fréquence des manifestations d'attentes des parents à l'égard de la réussite scolaire de leur enfant.... 68

Tableau 19 - Attentes des père et mère à l'égard des études postsecondaires 69

Tableau 20 - Influence des père et mère et d'autres membres de la famille sur les études postsecondaires..... 71

Tableau 21 - Utilisation de six sous-ensembles de ressources éducatives 73

Tableau 22 - Comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire favorisant les sentiments



d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève.....	75	Tableau 35 - Obstacles aux études postsecondaires	89
Tableau 23 - Niveau de scolarité reflété dans les attentes du personnel scolaire et des amis.....	76	Tableau 36 - Langue des études secondaires si l'élève avait eu le choix.....	90
Tableau 24 - Degré d'influence du personnel éducatif et des amis	77	Tableau 37 - Raisons pour avoir terminé ses études secondaires en français	91
Tableau 25 - Sentiments de compétence, d'autonomie et d'être contrôlés ou d'être incompetents par rapport à l'apprentissage	78	Tableau 38 - Proportion souhaitée des études postsecondaires en français s'il y avait choix	92
Tableau 26 - Sentiments d'affiliation avec ses enseignants et avec les élèves de son école	79	Tableau 39 - Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français	92
Tableau 27 - Sentiments de satisfaction à l'égard du rendement et de l'apprentissage dans les matières scolaires.....	81	Tableau 40 - Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français si la distance et les coûts ne sont pas des facteurs	93
Tableau 28 - Importance accordée à la réussite scolaire	82	Tableau 41 - Préférence en ce qui concerne le caractère linguistique de l'établissement postsecondaire ..	94
Tableau 29 - Sentiments de découragement dans les cours.....	82	Tableau 42 - Obstacles à la possibilité de faire des études postsecondaires en français	95
Tableau 30 - Sentiments d'inclusion à l'école	83	Tableau 43 - Perception de d'importance de l'offre des bourses en fonction de la langue des études	96
Tableau 31 - Estime de soi.....	84	Tableau 44 - Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires	97
Tableau 32 - Types de motivations pour les études postsecondaires	85	Tableau 45 - Sources de financement prévues pour les études postsecondaires	98
Tableau 33 - Confiance de pouvoir réussir des études postsecondaires.....	87	Tableau 46 - Économies destinées aux études postsecondaires	98
Tableau 34 - Endroit où se trouve le programme qui intéresse le plus l'élève	87		



Tableau 47 - Responsable des économies pour les études postsecondaires . 99	Tableau 56 - Perception des obstacles à la carrière dans sa région..... 105
Tableau 48 - Préoccupations par rapport au financement des études postsecondaires et à l'endettement 99	Tableau 57 - Disposition à participer à une entrevue de suivi..... 105
Tableau 49 - Probabilité d'habiter chez les parents pendant les études postsecondaires 100	Tableau 58 - Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves 107
Tableau 50 - Intention relative au milieu de travail éventuel 101	Tableau 59 - Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les filles.... 108
Tableau 51 - Force de l'intention de faire carrière dans sa région..... 101	Tableau 60 - Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les garçons109
Tableau 52 - Confiance de pouvoir trouver du travail dans sa région 102	Tableau 61 – Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et la force de l'intention de faire carrière dans sa région 110
Tableau 53 - Probabilité de pouvoir trouver du travail dans sa région 102	
Tableau 54 - Pourcentage du temps de travail en français s'il travaillait dans sa région..... 103	
Tableau 55 - Perception de la situation actuelle dans sa région 104	



Préambule

Depuis sa création par le gouvernement du Canada en 1998 jusqu'à sa disparition en 2010, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a accordé attention et appui financier à de nombreuses recherches sur l'accès et la participation aux études postsecondaires de jeunes Canadiens (Junor et Usher, 2002 et 2004; Berger, Motte et Parkin, 2007 et 2009). Toutefois, l'Association des universités de la francophonie canadienne et la Fondation ont constaté que très peu de ces études ont été réalisées auprès des élèves des

communautés francophones et de la communauté acadienne du Canada (Allard, 2005). C'est là un des motifs pour lesquels les deux organisations ont décidé de travailler en partenariat, ce qui a mené à l'étude pancanadienne sur les aspirations postsecondaires des élèves des écoles francophones (Allard, Landry et Deveau, 2009) et au présent rapport, lequel a été préparé à la demande du ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui a subventionné les travaux nécessaires pour sa rédaction.



Remerciements

L'enquête qui a permis de recueillir les données auprès des élèves des conseils scolaires et des écoles francophones de l'Ontario a été rendue possible grâce à une subvention de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire accordée à l'Association des universités de la francophonie canadienne pour une étude pancanadienne sur les projets postsecondaires des élèves en situation minoritaire au Canada. Elle a été réalisée par l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

En ce qui concerne le présent rapport, nous remercions tout particulièrement les élèves des écoles francophones de l'Ontario qui ont accepté de répondre à nos nombreuses

questions. Nous saluons et remercions aussi les responsables des conseils de districts scolaires et des écoles ainsi que les nombreux enseignants et enseignantes qui ont facilité la collecte des données. Enfin, nous remercions très sincèrement M. Donald Long, jusqu'à récemment chercheur au Centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton, et Vicky Sirois, étudiante à la maîtrise en psychologie à l'Université de Moncton et assistante de recherche, pour l'important travail qu'ils ont fait pour assurer la préparation et la vérification de fichiers de données, la réalisation d'analyses statistiques et la production de tableaux.



Introduction

En Ontario, comme ailleurs au Canada, les études postsecondaires revêtent pour les communautés francophones en milieu minoritaire une importance toute particulière. En témoignent les recherches menées depuis les années 1970 sur l'accessibilité des études postsecondaires pour les francophones de l'Ontario et leur taux de participation aux études postsecondaires (voir les études par Frenette et Quazi, 1996 et 1999, et tout récemment par Labrie, Lamoureux et Wilson, 2009; voir aussi le recensement par Bordeleau, Bernard et Cazabon, 1999).

Tout en souhaitant participer à l'économie du savoir afin de contribuer au développement de la province et du pays, la communauté francophone de l'Ontario veut se maintenir et s'épanouir comme entité francophone. Elle est toutefois consciente des défis à relever à cette fin (Corbeil et Blaser, 2008). Parmi les tendances observées, retenons un taux croissant d'exogamie, un taux décroissant de transmission de la langue maternelle française à la prochaine génération et la prédominance croissante de la langue anglaise dans de nombreuses sphères de la vie quotidienne (réseau social, milieu de travail, établissements financiers et commerciaux, médias et affichage public et commercial) (Landry, Allard et Deveau, 2007).

Un espoir demeure : celui d'une prise en charge par la communauté de sa survie et de son développement, de sorte que ses membres puissent prendre davantage conscience de leur identité et s'engager à devenir des agents de communautarisation,

c'est-à-dire des bâtisseurs de la communauté francophone ontariens. Les francophones de l'Ontario, dont la proportion est à la baisse, doivent, entre autres, œuvrer à améliorer la qualité des relations sociales et des interventions éducatives afin que s'accroisse la détermination de survivre, d'affirmer son identité et de faire société de manière à entraver le déterminisme social, source d'assimilation et d'acculturation. En milieu linguistique minoritaire, il devient impératif de privilégier une forte socialisation en français tout au long de la vie (Landry et Rousselle, 2003).

L'éducation dans la langue française constitue la pierre angulaire de cet épanouissement. C'est en bonne partie grâce à une éducation en français que les enfants s'identifient et s'intègrent à la communauté de langue française (Landry et Allard, 1992, 1996 et 1999). Selon Bordeleau, Bernard et Cazabon (1999), l'éducation élémentaire et secondaire de langue française en Ontario a beaucoup évolué depuis l'adoption en 1912 du règlement 17 qui prévoyait, notamment, que, l'anglais étant, dès la 3^e année, la seule langue de communication dans les écoles franco-anglaises, qu'elles soient publiques ou séparées. Selon ces auteurs, la crise menant à l'assouplissement relatif de ce règlement en 1927 est suivie d'autres crises, qui conduisent progressivement à l'établissement d'écoles élémentaires de langue française, à leur reconnaissance officielle et à la création de classes et d'écoles secondaires publiques de langue française en 1968, lorsque le nombre le justifie, et à la gestion scolaire francophone,



en 1998. La communauté francophone compte actuellement un réseau de plus de trois cents écoles élémentaires et de plus de quatre-vingts écoles secondaires gérées par douze conseils scolaires couvrant l'ensemble du territoire de la province. Néanmoins, elle reconnaît que l'actualisation du plein potentiel de ses enfants en français constitue un défi de taille (Landry, Allard et Deveau, 2007), comme l'atteste sa volonté d'infléchir les tendances assimilatrices au moyen de sa *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (Gouvernement de l'Ontario, 2004) et de son cadre d'orientation et d'intervention pour *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). De nature très différente selon la vitalité ethno-linguistique de la communauté francophone dans ses diverses régions, ce défi est particulièrement pressant au préscolaire et au postsecondaire (Landry et Rousselle, 2003).

Pour mieux situer les défis sur le plan scolaire pour les francophones de l'Ontario, il est important de prendre note du fait que 68 % des enfants admissibles à l'école française de l'Ontario en vertu de l'article 23 de la *Charte des droits et libertés* ont un seul parent francophone. Une très forte majorité des enfants qui ont deux parents francophones (92 %) ont le français comme langue maternelle mais chez ceux qui ont un seul parent francophone, la proportion à qui on a transmis le français dès la petite enfance est beaucoup moindre (28 %, soit 38 % si la mère est francophone et 17 % si le père est francophone).

Vu que plus du deux tiers des enfants vivent une situation parentale d'exogamie, ceci a beaucoup d'effet sur le taux global de transmission du français comme langue maternelle à l'ensemble de la clientèle scolaire admissible. Ce taux global est de 0,50; un enfant sur deux seulement a le français comme première langue apprise et encore comprise (Landry, 2010). Cette faible transmission du français langue maternelle a des conséquences directes sur le taux de fréquentation de l'école française. En effet, seulement environ un enfant d'ayant droit sur deux fréquente l'école française (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007), soit 55 % au niveau primaire et 45 % au niveau secondaire.

Si une partie importante de la clientèle scolaire admissible ne fréquente pas l'école primaire en français et qu'une proportion non négligeable de celle-ci ne fréquente pas l'école secondaire, il importe qu'une forte partie des diplômés de l'école française entreprenne des études postsecondaires en français et demeure dans la communauté pour contribuer à la pérennité de la communauté francophone. Sinon, la communauté francophone de l'Ontario risque d'être privée d'une partie importante de son leadership communautaire.

Relativement à l'enseignement postsecondaire, le Comité sénatorial permanent sur les langues officielles a proposé au gouvernement du Canada « la mise en place d'un système pancanadien d'établissements d'enseignement postsecondaire de langue française » (Corbin et Buchanan, 2005, p. 63). Ce faisant, il reconnaissait, comme l'avaient souligné Landry et Rousselle (2003), que l'accès à l'éducation postsecondaire en

français est nécessaire pour que les communautés francophones puissent assurer l'émergence de chefs de file dans leurs institutions, se donner des bâtisseurs et des intervenants dans les domaines économique, politique et culturel qui soient garants de leur vitalité et préparer comme il se doit une relève engagée et conscientisée. L'enjeu n'est rien de moins que l'essor des communautés de langue française à l'extérieur du Québec et la pleine réalisation de l'objet de la *Loi sur les langues officielles*.

La province d'Ontario compte plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire. Selon Labrie, Lamoureux et Wilson, (2009), deux collèges d'arts appliqués et techniques, dont le Collège Boréal, de Sudbury, et ses sept Campus, et la Cité Collégiale d'Ottawa, offrent leurs programmes uniquement en français. Il est aussi possible de suivre des programmes d'études universitaires de 1^{er} cycle dans quatre universités, mais aucune n'offre son programme entier en français uniquement. Deux universités, l'Université d'Ottawa et l'Université Laurentienne, établie à Sudbury, sont bilingues. L'Université d'Ottawa a comme collège fédéré l'Université St-Paul (Ottawa), le Collège de Hearst étant pour sa part associé à l'Université Laurentienne. Par ailleurs, quelques programmes de 1^{er} et de 2^e cycles sont offerts en français au Collège universitaire Glendon de l'Université York, à Toronto, aux 1^{er}, 2^e et 3^e cycles au Collège universitaire dominicain, à Ottawa, et aux 2^e et 3^e cycles en éducation à l'institut Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto. Enfin, les élèves de l'Ontario peuvent compter sur la présence de deux autres établissements bilingues : le

Collège agricole d'Alfred, situé près d'Ottawa, établissement bilingue affilié à l'Université de Guelph offrant des diplômes collégiaux et universitaires et le Collège militaire royal, de Kingston, université bilingue des Forces canadiennes.

Bref, la communauté francophone de l'Ontario entend participer à l'économie du savoir, manifestation évidente de sa volonté de participer à l'essor de la province et du pays, tout en contribuant à son propre épanouissement.

La communauté veut maintenir le français comme langue maternelle et se développer culturellement en français. C'est à ce double titre qu'elle accorde une importance de premier plan aux aspirations éducationnelles des élèves de ses écoles et à leur intention non seulement d'entreprendre des études postsecondaires, mais encore de les poursuivre en français. Une recension récente de la littérature sur les aspirations éducationnelles des élèves en milieu minoritaire francophone, sur les facteurs liés à ces aspirations et à l'intention d'entreprendre des études postsecondaires ainsi que sur les facteurs liés à l'intention d'étudier en français montre que relativement peu d'études empiriques ont été réalisées sur ces sujets (Allard, 2005). Au cours de la dernière décennie, les aspirations éducationnelles et le choix de la langue des études postsecondaires d'élèves d'écoles francophones de l'Ontario ont été étudiés à deux reprises dans le cadre d'études effectuées auprès d'échantillons pancanadiens d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire (Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada – RCCFC, 2003 et 2005) et, à un



degré moindre, sur le plan provincial en Ontario (King, 2002).

Ces études ont permis de décrire les aspirations éducationnelles des élèves concernés et d'analyser les relations qu'elles entretiennent avec une quantité importante de variables de natures diverses. Certaines ont aussi décrit l'intention de faire des études postsecondaires (collégiales ou universitaires) en français et analysé des variables qui pouvaient se rapporter à celle-ci (voir RCCFC, 2003 et 2005). Toutefois, aucune ne comportait un cadre conceptuel détaillé pour examiner des variables sociologiques, sociopsychologiques et psychologiques qui pouvaient être liées aux intentions d'entreprendre des études postsecondaires en français.

C'est pourquoi, alors que nous amorçons une étude d'envergure pancanadienne visant à dresser un profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles francophones en milieu minoritaire (Landry, Allard et Deveau, 2007 et 2009), nous avons jugé qu'il serait important d'exploiter les résultats de cette recherche dans l'étude de variables susceptibles d'influencer l'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français. La décision a alors été prise de procéder à une enquête sur les aspirations éducationnelles et les intentions d'entreprendre des études postsecondaires en français auprès des mêmes élèves, cette fois pendant qu'ils étaient en 12^e année.

Les résultats de recherches en milieu francophone minoritaire (par exemple, Landry, Allard et Deveau, 2007 et 2009; Landry et Allard, 1990 et 1996) montrent

que le comportement langagier est influencé par de nombreux facteurs, qu'ils soient macrosociaux, microsociaux ou psychologiques. Il est donc permis d'avancer l'hypothèse selon laquelle la décision d'entreprendre des études postsecondaires en français pourrait aussi être liée à ces facteurs. Il importe cependant de reconnaître que le choix de la langue des études postsecondaires pourrait survenir après ou en même temps que la formulation d'aspirations éducationnelles ou de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires, d'où l'importance d'étudier concomitamment auprès des mêmes élèves les aspirations éducationnelles, les intentions d'entreprendre des études postsecondaires et le choix de la langue de ces études.

Notre recherche comporte trois objectifs. Le premier, qui est aussi le principal, repose sur l'analyse plus approfondie chez les élèves fréquentant des écoles francophones de l'Ontario de leurs aspirations éducationnelles et des facteurs qui pourraient être liés à leur intention d'entreprendre des études postsecondaires. Le deuxième objectif consiste à analyser les facteurs qui pourraient être liés à leur intention de faire ces études en français. Le troisième vise à étudier l'intention relative de retourner ou non dans la région d'origine après les études postsecondaires.

Le présent rapport, bien qu'il porte sur ces trois objectifs, traite plus en profondeur du premier, à savoir l'étude des aspirations éducationnelles des élèves des écoles francophones de l'Ontario et des facteurs qui pourraient être en relation avec celles-ci. Le deuxième objectif – l'étude de leur intention d'entreprendre des études

postsecondaires en français et l'analyse de facteurs susceptibles d'être liés à cette intention – ne sera traité ici qu'en partie puisqu'il fera l'objet d'une deuxième publication, dans laquelle nous analyserons plus en profondeur l'importance du vécu sociolangagier et du développement psycholangagier francophone dans l'intention de poursuivre des études postsecondaires en français. Ces analyses nécessitent une fusion des résultats des élèves ayant participé en 11^e année à la première étude portant sur les variables langagières et de ceux des mêmes élèves qui, en 12^e année, ont participé à la présente enquête. Enfin, le troisième objectif donne lieu à une première étude, d'où son caractère exploratoire, de l'intention des élèves de faire vie-carrière dans leur région d'origine et de facteurs qui pourraient être liés à cette intention.

Quatre chapitres font suite à cette introduction. Le premier chapitre décrit

les cadres conceptuels de la recherche en lien avec les premier et troisième objectifs. La méthodologie est présentée au deuxième chapitre. Le troisième chapitre présente les résultats des analyses descriptives des données en provenance des élèves de 12^e année qui ont participé à l'étude dans chacune de quatre régions de l'Ontario : le Sud, le Nord-Ouest, l'Est et le Nord-Est. Ces résultats sont suivis d'une analyse visant à étudier la relation entre les aspirations éducationnelles des élèves et des facteurs qui pourraient être liés à ces aspirations. Nous présentons aussi une analyse de la relation existante entre l'intention de faire vie-carrière dans sa région et des facteurs qui pourraient se rapporter à cette intention. Une discussion et une conclusion sont présentées dans le quatrième et dernier chapitre.



Chapitre 1 – Cadre conceptuel

Ce chapitre porte principalement sur le cadre conceptuel qui a servi à réaliser le premier objectif de notre recherche, à savoir l'étude des aspirations éducationnelles d'élèves fréquentant des écoles francophones en milieu minoritaire et l'analyse de facteurs susceptibles d'être liés à leurs aspirations éducationnelles et à leur intention d'entreprendre des études postsecondaires. Il présente aussi les éléments d'un cadre conceptuel par rapport à notre troisième objectif, soit l'étude de l'intention de l'élève de faire vie-carrière dans sa région et de facteurs pouvant être liés à cette intention. Nous ne décrivons pas ici le cadre conceptuel utilisé pour procéder à l'étude de notre deuxième objectif, qui est l'étude de l'intention de l'élève de poursuivre des études postsecondaires en français et de facteurs liés au choix de la langue de ces études, puisqu'il fera l'objet d'une publication ultérieure consacrée exclusivement à cet objectif.

1.1 Aspirations éducationnelles

Nous décrivons ici le modèle conceptuel que nous avons créé pour mener l'enquête sur les aspirations postsecondaires des élèves. S'il s'inspire en grande partie de modèles utilisés par d'autres chercheurs qui se sont intéressés à l'étude des facteurs liés aux aspirations éducationnelles, notre modèle fait siens par ailleurs des éléments de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000 et 2002) qui, quoique étudiés relativement à des élèves anglophones quant à leur décision de poursuivre des études postsecondaires en

français (Goldberg et Noëls, 2006), n'ont pas été analysés par rapport aux aspirations éducationnelles d'élèves francophones en situation minoritaire. Après avoir décrit les composantes de la théorie de l'autodétermination afin d'étudier les relations qu'elles entretiennent avec les aspirations éducationnelles des élèves et leur intention d'entreprendre des études postsecondaires, nous brossons un tableau des variables retenues dans des études pancanadiennes qui se sont intéressées aux aspirations éducationnelles d'élèves du secondaire et indiquons ce que nous avons emprunté à ces variables, avant de présenter pour finir l'ensemble des facteurs et des variables que nous avons intégrés dans un même modèle pour les besoins de notre enquête.

1.1.1 Autodétermination et aspirations éducationnelles

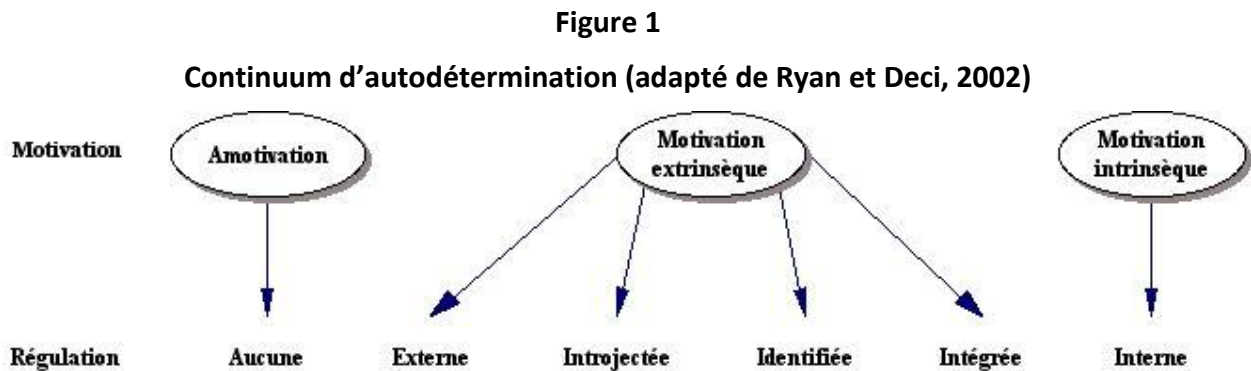
La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000 et 2002) se fonde sur la prémisse suivante : l'individu est prédisposé à être actif dans son interaction avec l'environnement et à adopter des comportements pour des raisons internes (par suite d'un choix personnel ou pour le plaisir de la tâche elle-même) plutôt qu'externes. Plus l'environnement lui permet de manifester son autonomie (ce qui suppose un environnement non contrôlant), plus il est probable qu'il développera ses capacités d'autodétermination.

Deci et Ryan (1985) proposent un continuum d'autodétermination dont le degré supérieur est représenté par la



motivation intrinsèque et le degré inférieur, par l'amotivation; cette absence de motivation s'apparente à la résignation acquise, sentiment d'incompétence qui donne à l'individu l'impression de ne pas maîtriser son activité ou son

comportement. Entre ces deux pôles s'insèrent la motivation extrinsèque et les quatre types de régulation du comportement qui lui sont associés (se reporter à la figure 1).



Appliquons maintenant les six types de motivation que propose la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) à l'apprentissage et aux études postsecondaires. Comme le montre la figure 1, le degré d'autodétermination de la motivation augmente de la gauche à la droite du continuum.

La motivation intrinsèque constitue la forme la plus achevée de la motivation autodéterminée. Lorsqu'ils sont intrinsèquement motivés à l'égard de l'apprentissage et des études postsecondaires, les élèves y trouvent plaisir, stimulation ou sentiment d'accomplissement. Un élève qui veut entreprendre des études postsecondaires pour le plaisir d'étudier et d'apprendre manifesterait une telle orientation motivationnelle. L'amotivation renvoie au phénomène contraire de la motivation

intrinsèque. Dans ce cas, l'élève n'agit pas selon ses intentions, il perçoit plutôt que son comportement d'apprenant est attribuable à des facteurs extérieurs indépendants de sa volonté. En d'autres termes, l'amotivation équivaut à l'absence de régulation personnelle du comportement. En plus de n'éprouver alors aucun sentiment de plaisir, de satisfaction ou d'accomplissement pendant les comportements d'apprentissage, l'élève ne ressent aucun sentiment d'autonomie ou de compétence.

Sur le plan de l'autodétermination, la motivation extrinsèque se situe entre la motivation intrinsèque et l'amotivation. Les quatre types de régulation qui lui sont associés traduisent diverses formes et différents degrés d'intériorisation des valeurs et des attentes du milieu.

La *régulation externe* correspond au fait d'apprendre ou d'être disposé à entreprendre des études postsecondaires en vue de recevoir une récompense ou d'éviter une punition. Par exemple, un élève du secondaire pourrait être motivé à entreprendre des études postsecondaires principalement pour des raisons instrumentales : avoir un bon emploi, faire un bon salaire ou pour éviter d'œuvrer dans des emplois peu satisfaisants.

La *régulation introjectée* se rapporte au fait d'apprendre et d'être disposé à entreprendre des études postsecondaires pour des motifs liés à des récompenses et à des punitions internes; l'élève agit en fonction de l'approbation ou de l'acceptation émanant d'une tierce personne significative comme un parent ou un enseignant; il entreprendrait des études postsecondaires, par exemple, pour éviter de se sentir coupable d'avoir déçu ses parents. Dans ces deux formes de régulation – externe et introjectée –, le comportement d'apprentissage comme tel n'est toujours pas valorisé, aussi la motivation de l'élève n'est-elle pas autodéterminée.

Il y a *régulation identifiée* du comportement quand l'élève, ayant intériorisé l'importance d'apprendre et d'entreprendre des études postsecondaires, associe ces comportements à des buts personnels. L'élève qui aspire à être médecin n'a peut-être pas de fortes motivations pour les études en chimie et en biologie mais son objectif personnel de faire carrière en médecine lui permettra d'étudier ces matières pour des raisons qu'il fait siennes.

La *régulation intégrée* est la forme d'intériorisation la plus fortement reliée à l'autodétermination; ayant alors intégré à son moi la valeur d'apprendre et d'entreprendre des études postsecondaires, l'élève cherche à assurer la cohérence de l'ensemble de ses valeurs et de ses identités: il procède à des apprentissages et entreprend des études postsecondaires parce que ces comportements correspondent à qui il est et à ce qu'il veut devenir. Bref, ces deux dernières formes de régulation sont beaucoup plus internes que les deux autres et reflètent une plus grande autodétermination du comportement.

Retenons les deux points suivants pour conclure la présente section. Premièrement, la motivation de l'individu qui l'incite à adopter un comportement relève très rarement d'un seul type de motivation. Ce comportement est influencé simultanément par des motifs divers. Ainsi, nous estimons que des motivations diverses peuvent inciter l'élève à effectuer des apprentissages et à entreprendre des études postsecondaires. Par exemple, un élève du secondaire peut faire ses devoirs, vouloir apprendre et caresser le projet d'entreprendre des études postsecondaires parce qu'il trouve cela intéressant et stimulant (motivation intrinsèque), qu'il considère cela personnellement important (motivation extrinsèque avec régulation intégrée) et que les bons résultats scolaires sont nécessaires à l'obtention de bourses d'études (motivation extrinsèque avec régulation externe). Il peut aussi accepter d'étudier et d'entreprendre des études postsecondaires pour ne pas décevoir une personne importante à ses yeux qui a manifesté de telles attentes à son endroit (motivation extrinsèque avec régulation



introjectée). Ce qui importe pour lui, c'est que les motivations plus autodéterminées soient dominantes.

Deuxièmement, il est nécessaire d'établir une distinction entre les effets de la motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée et intégrée) et les effets de la motivation intrinsèque. Alors que la motivation intrinsèque exerce une influence considérable sur l'intensité de l'engagement dans le comportement, les formes de régulation identifiée et intégrée de la motivation extrinsèque sont essentielles pour la persévérance (Koestner et Losier, 2002). Par exemple, si la motivation intrinsèque – effectuer des apprentissages et vouloir poursuivre des études postsecondaires pour le seul plaisir d'apprendre et de grandir – permet à l'élève de s'engager volontairement et avec enthousiasme dans ses études, ce seront plutôt les motivations ou régulations identifiées et intégrées qui lui permettront de persévérer dans le travail et de faire face aux défis qu'il rencontrera. Enfin, le processus d'intériorisation et d'intégration de la régulation pour effectuer des apprentissages et vouloir entreprendre des études postsecondaires pourrait aussi correspondre à une plus grande autodétermination de la construction identitaire ou du concept de soi.

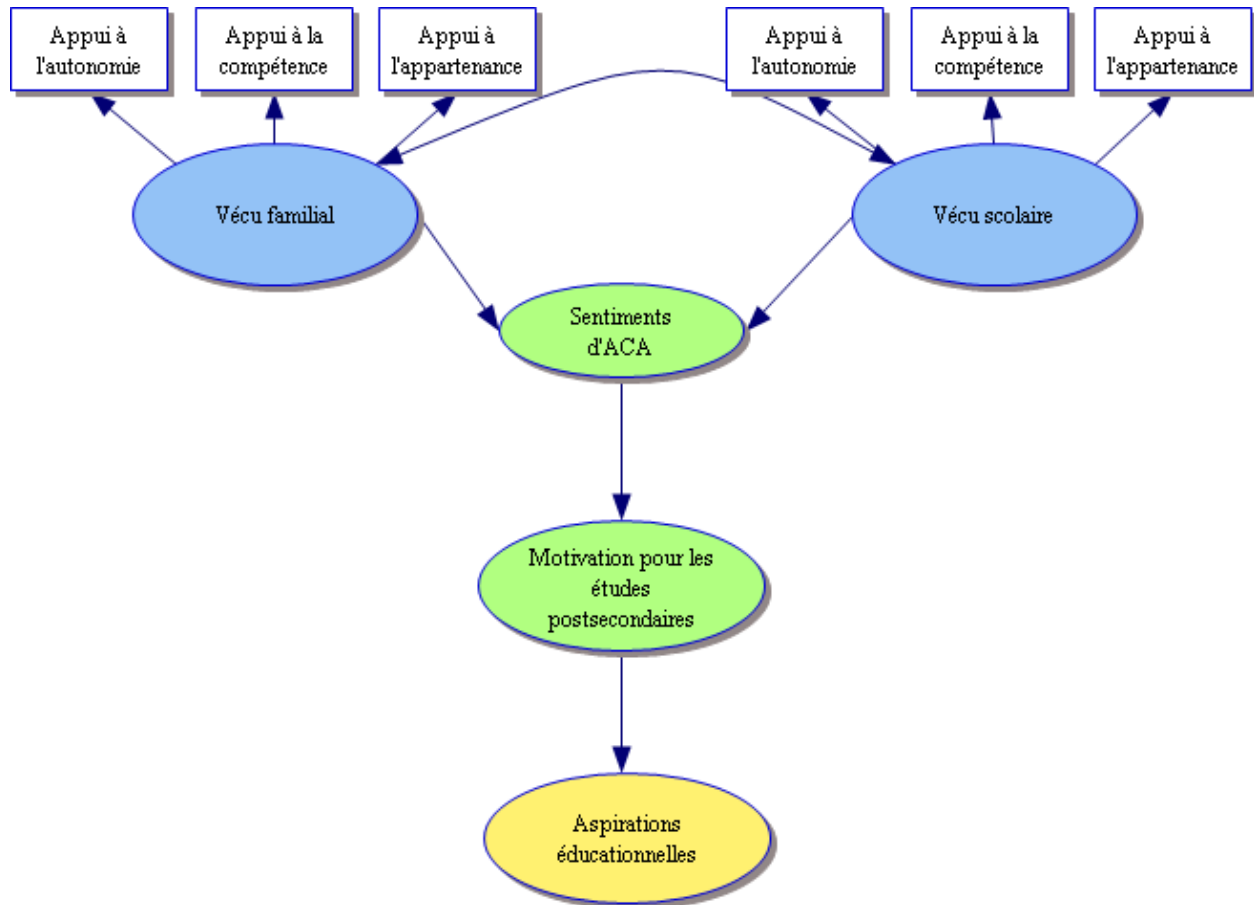
Selon la prémisse de base de la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan – composante de leur théorie de l'autodétermination (pour en avoir un aperçu, voir Ryan et Deci, 2002) –, les personnes sont intrinsèquement motivées à participer à une activité en fonction de trois facteurs principaux : (1) elles croient y

participer de plein gré, (2) elles pensent bien réussir l'activité et (3) elles se sentent bien accueillies, respectées et appuyées pendant qu'elles y sont engagées. Ces trois médiateurs psychologiques, à savoir le *sentiment d'autonomie*, le *sentiment de compétence* et le *sentiment d'affiliation* (les sentiments d'ACA) influent sur l'autodétermination. Ils reflètent des besoins fondamentaux : celui d'être l'initiateur de son propre comportement, celui d'interagir efficacement avec son environnement et celui de côtoyer des personnes significatives tout en se sentant en sécurité socialement. Enfin, toute forme de régulation de la motivation engendre des conséquences significatives de nature cognitive, affective et comportementale. La motivation extrinsèque avec régulation interne (régulation identifiée ou intégrée) et la motivation intrinsèque sont celles qui produisent les effets les plus positifs pour l'individu. Plusieurs recherches accréditent les postulats de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) et en confirment les hypothèses.

En nous inspirant de cette théorie (Deci et Ryan, 2000 et 2002) selon laquelle la régulation identifiée et intégrée des comportements tout comme la motivation intrinsèque sont favorisées par un vécu qui contribuerait au développement de sentiments d'ACA, nous avançons que le degré auquel un élève manifeste des aspirations éducationnelles élevées et une forte intention d'entreprendre des études postsecondaires est influencé positivement par les vécus familiaux et scolaires qui favorisent ses sentiments d'ACA à l'égard de l'étude et de l'apprentissage (se reporter à la figure 2).

Figure 2

Modèle des relations existant entre le vécu familial (appuis des parents) et le vécu scolaire (appuis du personnel enseignant), les sentiments d'ACA, la motivation pour les études postsecondaires et les aspirations éducationnelles



1.1.2 Modèles des aspirations éducationnelles proposés par quelques études canadiennes

La littérature récente fait état de nombreuses études qui ont été consacrées aux facteurs liés aux aspirations éducationnelles ou aux intentions d'entreprendre des études postsecondaires. Mentionnons notamment les études de Marjoribanks sur les aspirations

éducationnelles d'élèves australiens (1985, 1998 et 2003), de Khattab (2003) sur les aspirations d'élèves de la minorité palestinienne en Israël, de Goyette et Xie (1999) sur les aspirations d'élèves américains d'origine asiatique et de Krahn et Taylor (2005) sur les aspirations de jeunes immigrants de minorités visibles au Canada. Pour les besoins de notre recherche, des études réalisées auprès d'échantillons d'élèves canadiens provenant de plusieurs provinces par Garg, Kauppi, Lewko et Urajnik (2002), Looker et Thiessen

(2004) et le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC, 2003 et 2005) ont retenu notre attention.

Premier modèle. Garg, Kauppi, Lewko et Urajnik (2002) analysent les données provenant de 1 567 élèves du secondaire pour vérifier la validité d'un modèle structurel des aspirations éducationnelles. Pour l'essentiel, ils s'inspirent des travaux de Farmer (1985), dont le modèle du développement de la carrière et de la motivation au rendement se fonde, comme celui de Lent, Brown et Hackett (1994), sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976 et 1978). À l'instar du modèle de Farmer, le modèle de Garg *et al.* comporte trois groupes de variables ou facteurs. Le groupe de variables liées au *contexte* comprend des caractéristiques démographiques tels le sexe et l'âge de l'élève, son niveau scolaire, le niveau socioéconomique de la famille et la structure familiale (famille monoparentale ou biparentale). Le groupe de variables liées à *la personne de l'élève* comprend les variables psychologiques suivantes : les attributs personnels de l'élève, la perception de sa compétence et ses attitudes envers l'éducation, l'école et le travail. Enfin, le groupe de variables liées à *l'environnement* comporte des aspects du soutien social qui influencent l'élève (c.-à-d. l'engagement parental, le soutien parental, et le soutien du personnel enseignant). Dans le modèle structurel révisé de Garg *et al.*, les groupes de variables liées au *contexte* et à *l'environnement* sont liés indirectement aux aspirations éducationnelles des élèves. Les effets de ces deux groupes de variables sont médiatisés par le groupe de variables liées à *la personne de l'élève*, le seul qui soit en

relation directe avec les aspirations des élèves.

Deuxième modèle. Looker et Thiessen (2004) étudient les facteurs liés aux aspirations éducationnelles de 29 687 jeunes de quinze ans qui ont participé à l'enquête pancanadienne PISA/EJET. Leur modèle comporte six groupes de variables. Le premier comprend les *variables de base* suivantes : le sexe, la région et la langue, la taille de la collectivité, la structure familiale et le rang de naissance, la situation d'emploi de la mère ainsi que l'instruction et les ressources financières des parents. Le deuxième groupe porte sur le *rendement scolaire* et compte quatre variables : le redoublement d'une année scolaire, le programme scolaire, les notes et la capacité de lecture. Le troisième groupe de variables porte sur la *participation scolaire* de l'élève : il comprend les devoirs, les entorses aux règles de l'école, la désobéissance aux règles familiales et scolaires, les activités parascolaires ainsi que l'indifférence et le détachement à l'égard de l'école. Un quatrième groupe de variables porte sur l'élève lui-même : sa confiance en sa capacité de réussite scolaire, l'importance qu'il accorde aux études pour l'obtention d'un emploi et son utilisation de la technologie de l'information. Le cinquième groupe de variables a trait au rôle des parents et des pairs : l'encouragement parental aux projets éducatifs, les ressources du ménage et l'influence des pairs. Le sixième et dernier ensemble de variables regroupe les expériences de travail de l'élève : le travail rémunéré au cours de l'année scolaire et les activités de bénévolat.



Troisième modèle. Le Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC, 2003 et 2005) étudie à deux reprises les projets postsecondaires et les intentions d'entreprendre des études postsecondaires des élèves des écoles des communautés francophones en contexte minoritaire francophone : 1 315 élèves de 12^e année participent à l'enquête de 2002-2003, tandis que 1 626 élèves de 10^e année et 1 334 élèves de 12^e année participent à celle de 2004-2005. Le modèle du RCCFC comporte huit groupes de variables. Les variables sociodémographiques constituent le premier groupe : âge, province (ou région), sexe, état civil, personnes à charge, province ou région de résidence, nombre de frères et de sœurs, emploi des père et mère, niveau de scolarité atteint par les père et mère. Le deuxième groupe de variables vise à évaluer l'influence de diverses sources d'encouragement : mère, père, ami, professeur, conseiller, frère ou sœur. Le troisième groupe s'attache aux obstacles liés à la poursuite d'études postsecondaires tels que l'élève les perçoit : résultats scolaires, ressources financières, peur de l'endettement, manque d'accès aux prêts et bourses, manque d'intérêt ou de détermination à poursuivre des études, manque d'information, manque de connaissances acquises, absence de programmes dans la langue de son choix, distance de l'établissement d'enseignement de son choix. Le quatrième groupe prend en compte d'autres raisons ou motivations, positives pour la plupart, pouvant influencer la décision d'entreprendre des études postsecondaires : carrière intéressante, qualité de vie, emploi payant, développement personnel, développement social, quitter le foyer familial, plaire à ses parents, suivre ses amis, aucune possibilité

d'emploi à présent, aider les gens dans le besoin, posséder une entreprise. Le cinquième groupe porte sur la perception de soi de l'élève : santé mentale, santé physique, participation active en classe et méthodes d'étude. Le sixième groupe vise à mesurer la motivation à étudier, le temps consacré à diverses activités, l'étude en dehors des heures de cours, les activités avec les amis et les activités parascolaires, dont le sport, le travail rémunéré et les activités familiales. Le modèle comporte aussi des variables qui peuvent être liées au choix d'un programme ou d'un établissement d'enseignement postsecondaire en particulier et des variables pouvant être liées au choix de la langue des études collégiales ou universitaires.

En résumé, les modèles conceptuels utilisés dans ces recherches révèlent des similarités importantes quant aux facteurs ou aux groupes de facteurs qu'elles retiennent et analysent afin de définir leurs relations avec les aspirations éducationnelles. Nous estimons que chaque modèle incorpore trois principaux types de facteurs ou groupes de variables : un facteur *contextuel* comportant des variables sociodémographiques, un facteur *personnel* comportant des variables de l'élève (caractéristiques psychologiques ou comportements de l'élève) et un facteur *environnemental* comportant des variables de soutien social dans la famille et dans le milieu scolaire. Les modèles se distinguent soit par le nombre ou le type de variables dans chaque facteur ou groupe de variables, soit par le facteur comportant ou ne comportant pas une variable donnée, soit encore par la façon dont les variables



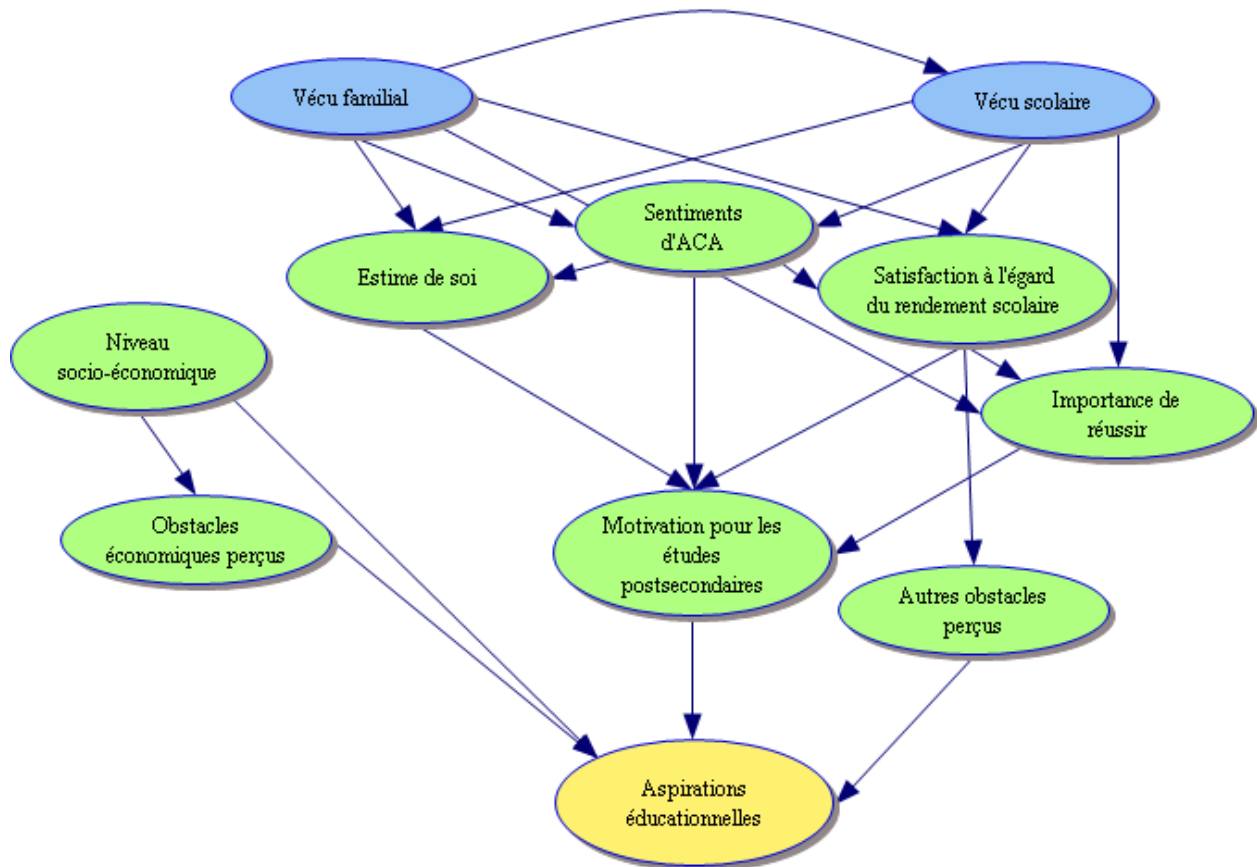
identiquement nommées sont définies et mesurées.

1.1.3 Notre modèle des aspirations éducationnelles

Notre modèle des aspirations éducationnelles comporte plusieurs caractéristiques des modèles susmentionnés. Il convient de le répéter, son originalité réside dans l'incorporation de composantes essentielles de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000 et 2002) : a) les vécus

contribuant à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, b) les sentiments d'ACA et c) les six types de régulation de la motivation. Il comporte quatre grands groupes de variables dont nous analyserons les relations avec les aspirations éducationnelles. Ces groupes de variables comprennent 1) des caractéristiques de l'élève et de sa famille, 2) des caractéristiques du vécu familial, 3) des caractéristiques du vécu scolaire et 4) des attributs psychologiques de l'élève (se reporter à la figure 3).

Figure 3
Modèle de facteurs liés aux aspirations éducationnelles



Comme ceux de Farmer (1985), de Garg *et al.* (2002) et de Looker et Thiessen (2004), notre modèle incorpore des variables de contexte ou de base, des variables en lien avec le vécu familial et le vécu scolaire ainsi que des variables psychologiques.

Notre premier groupe de variables a trait à des caractéristiques élémentaires comme le sexe de l'élève, son programme scolaire et des caractéristiques de sa famille : la structure familiale, le nombre de ses frères et sœurs, le nombre de ses frères et sœurs plus jeunes, le niveau de scolarité des père et mère, le revenu familial perçu et les ressources éducatives dont dispose la famille. Même si nous avons analysé l'effet de ce premier groupe de variables, nous ne les incluons pas toutes dans notre modèle conceptuel. Sauf le sexe de l'élève, le niveau de scolarité des parents et le revenu familial, qui peuvent influencer considérablement les aspirations, ces variables contextuelles entretiennent, règle générale, des relations faibles avec les aspirations éducationnelles.

Notre deuxième ensemble réunit des variables du vécu familial. À l'instar de Garg *et al.* (2002), nous retenons ici la qualité de la communication familiale et l'engagement familial envers l'éducation, y compris les attentes de chacun des parents à l'égard des aspirations éducationnelles de leur enfant et l'influence parentale sur l'intention d'entreprendre des études postsecondaires. En prenant appui sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), nous assimilons à ce groupe les comportements des parents qui favorisent des sentiments d'ACA chez leur enfant.

Notre troisième ensemble regroupe des variables du vécu scolaire. Garg *et al.* (2002) ont incorporé l'estimation qu'effectuait l'élève des moyennes qu'il avait obtenues dans quatre matières l'année précédente ainsi que l'importance qu'il accordait aux devoirs et à l'école. Nous demandons plutôt à l'élève à quel point il est satisfait de son rendement dans six matières. Nous retenons aussi les attentes du personnel éducatif à l'égard des aspirations éducationnelles de l'élève et l'influence qu'il exerce sur son intention d'entreprendre des études postsecondaires. Nous nous inspirons ici de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) pour intégrer dans ce groupe de variables les comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire qui suscitent des sentiments d'ACA chez l'élève.

Des variables psychologiques forment notre quatrième ensemble : l'estime de soi, l'importance que l'élève accorde à réussir dans les matières scolaires et le concept de soi scolaire. Nous nous appuyons ici encore sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) pour ajouter dans ce groupe les sentiments d'ACA de l'élève, ainsi que les différents types de motivations pour l'apprentissage et les études postsecondaires. Font aussi partie de ce groupe les obstacles perçus relatifs au projet d'entreprendre des études postsecondaires, notamment la distance entre le foyer et l'établissement postsecondaire (Frenette, 2002 et 2003).

Nous avons vu que des composantes du vécu familial, du vécu scolaire et des caractéristiques psychologiques de notre modèle sont fondées sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985,



2000 et 2002; Ryan et Deci, 2002). Nous entendons par composantes du vécu familial les comportements des père et mère qui répondent aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant, par composantes du vécu scolaire, les comportements du personnel enseignant qui satisfont ces mêmes besoins chez l'élève et, par composantes psychologiques chez l'élève, ses sentiments d'ACA à l'égard de l'apprentissage et les types de motivations qui l'incitent à entreprendre des études postsecondaires. Les nombreux travaux de Deci, Ryan et leurs collaborateurs (par exemple, Deci et Ryan, 2002; Ryan et Niemiec, 2009) montrent, en effet, que le *type de motivation* (externe par rapport à interne) est aussi important dans la prédiction du comportement humain que le *degré de motivation*.

1.2 L'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français

À la fin de l'introduction, nous avons indiqué que le deuxième objectif de notre recherche – l'analyse de facteurs liés au choix du français comme langue des études postsecondaires – fera l'objet d'une analyse plus complète dans une publication ultérieure. Nous y présenterons un cadre conceptuel (voir Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005), un modèle des facteurs susceptibles de se trouver en relation avec l'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français, et les résultats d'analyses de données pertinentes puisées

aussi bien dans l'enquête qu'ont réalisée Landry, Allard et Deveau (2007 et 2009), laquelle se proposait de dresser un profil sociolangagier des élèves des écoles francophones de 11^e année en milieu linguistique minoritaire, que dans la présente enquête.

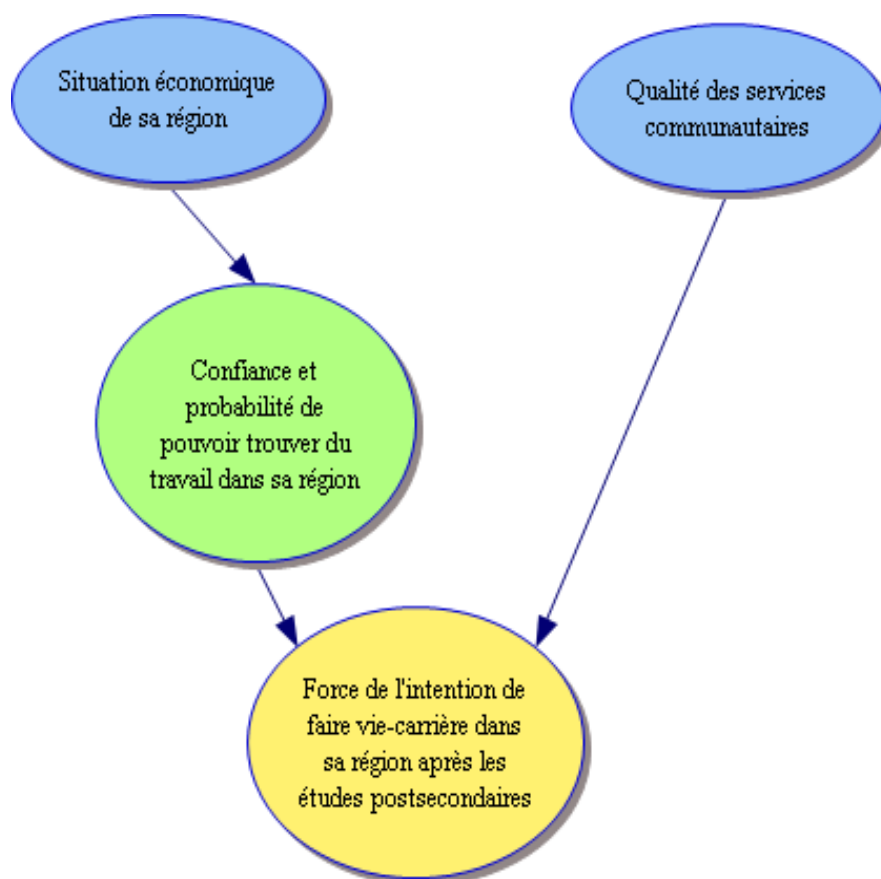
Par conséquent, nous nous limitons ici à l'analyse descriptive et à la discussion de données portant sur l'intention d'entreprendre des études postsecondaires en français et sur quelques variables pouvant être liées à avec cette intention.

1.3 L'intention de faire vie-carrière dans sa région

Vu l'importance accordée dans la présente enquête à la saisie de données qui permettraient d'atteindre nos deux premiers objectifs, le cadre conceptuel du troisième objectif se restreint à la relation qu'entretiennent trois facteurs avec l'intention de faire vie-carrière dans sa région. En résumé, la perception qu'ont les élèves de la situation économique dans leur région se trouverait, selon nous, probablement en relation avec leur confiance d'y trouver un emploi et avec leur perception de cette probabilité. Ces dernières se trouveraient à leur tour en relation avec leur intention de faire vie-carrière dans leur région après les études postsecondaires. Nous postulons qu'un autre facteur – leur perception de la qualité des services communautaires (de santé et de loisirs, par exemple) – pourrait aussi se trouver lié à cette intention (se reporter à la figure 4).

Figure 4

Modèle de facteurs liés à la force de l'intention de faire vie-carrière dans sa région



Nous avons exposé dans le présent chapitre un modèle des facteurs susceptibles d'être liés aux aspirations éducationnelles des élèves et à leur intention d'entreprendre des études postsecondaires ainsi qu'un

modèle de facteurs pouvant être liés à leur intention de faire vie-carrière dans leur région. Il convient maintenant de présenter notre méthodologie.

Chapitre 2 - Méthodologie

2.1 Population et échantillon

Les chiffres que nous avons obtenus du ministère de l'Éducation de l'Ontario et de ses conseils de districts scolaires francophones nous permettent d'établir que quelque 5 300 élèves de 12^e année ont fréquenté les écoles francophones de l'Ontario en 2006-2007. Le nombre d'inscriptions aurait été similaire en 2006-2007. Au total, près de 2 500 élèves de 12^e année ont participé à l'enquête, ce qui représente approximativement 45 % des élèves ciblés. Ont participé à l'enquête des élèves des douze districts scolaires de l'Ontario.

Lors de l'administration du questionnaire, des élèves de 11^e année étaient parfois inscrits aux cours où se trouvaient les élèves de 12^e année. Pour les besoins du présent rapport, nous avons analysé uniquement les données provenant des élèves de 12^e année.

2.2 Questionnaires^{1,2}

Un livret comportant plusieurs questionnaires a été distribué aux élèves afin de faire la collecte de renseignements qui permettraient de décrire leurs aspirations éducationnelles et des facteurs susceptibles de les influencer. Les questions couvraient plusieurs thèmes, notamment le profil démographique, les caractéristiques familiales, les vécus familiaux et scolaires et les attitudes à l'égard des études postsecondaires.

2.2.1 Profil démographique

Une première série de questions porte sur des renseignements d'ordre général tels l'âge et le sexe de l'élève, le nom de son école et son année scolaire. Ces questions

¹ La plupart des échelles et des questions ont été préparées par notre équipe. Certaines sont des traductions ou des adaptations d'échelles et de questions utilisées dans d'autres enquêtes (voir RCCFC, 2003 et 2005; Garg *et al.*, 2002; Marsh, 2000; Guay et Vallerand, 1997; Blais, Vallerand et Lachance, cités dans Guay et Vallerand, 1997; Losier, Vallerand et Blais, 1993).

² Pour obtenir une copie de tout ou partie du questionnaire prière de communiquer avec l'un des auteurs du rapport national (Allard, Landry et Deveau, 2009) : Réal Allard, chercheur associé, Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton, Moncton, (N.-B.) E1A 3E9 (real.allard@umoncton.ca) Rodrigue Landry, directeur, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton, Moncton, (N.-B.) E1A 3E9 (rodrigue.landry@umoncton.ca) ou Kenneth Deveau, professeur adjoint, Université Sainte-Anne, Pointe-de-l'Église, (N.-É.) BOW 1M0 (kenneth.deveau@usainteanne.ca).



ou des questions similaires sont communément utilisées dans des enquêtes menées auprès d'élèves.

2.2.2 Caractéristiques familiales

Cette série de questions porte sur la structure familiale, le degré de scolarisation des parents de l'élève, les personnes avec qui il habite, le nombre de ses frères et sœurs et sa perception du revenu familial annuel. Ce sont des adaptations de questions semblables utilisées par Garg *et al.* (2002) ou par le RCCFC (2005).

2.2.3 Aspiration éducative, intention relative aux études postsecondaires et projet après le secondaire

Une première question demande à l'élève de faire connaître ses aspirations éducatives. Sa réponse est donnée sur une échelle de sept points (1 = Études secondaires non terminées; 4 = Programme collégial de deux ou trois ans; 7 = Programme de doctorat (Ph. D. ou M. D. en médecine ou autre diplôme avancé). Nous l'avons adaptée de questions semblables utilisées par Garg *et al.* (2002) et par le RCCFC (2005). Une deuxième question a trait à la force de son intention d'entreprendre des études collégiales ou universitaires. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucune intention; 5 = Intention modérée; 9 = Intention extrêmement forte). Enfin, une troisième question porte sur le projet qu'il est le plus susceptible de réaliser après ses études secondaires. Neuf choix différents de projet lui sont offerts : a) entreprendre des études au collège immédiatement ou après l'été; b) entreprendre un stage de

formation ou un programme de formation immédiatement ou après l'été; c) entreprendre des études universitaires immédiatement ou après l'été; d) commencer à travailler immédiatement sans prévoir poursuivre des études plus tard; e) commencer à travailler immédiatement et prévoir poursuivre des études dans un an ou plus tard; f) cesser de travailler et d'étudier pendant un certain temps (p. ex., voyager); g) lancer sa propre entreprise; h) travailler dans l'entreprise familiale; i) fonder une famille.

2.2.4 Vécu familial

Cette série de questionnaires porte sur le vécu familial de l'élève. Elle vise à cueillir des données relatives à ses perceptions concernant divers aspects des expériences reliées à la qualité des relations familiales et du soutien de la famille.

2.2.4.1 Solidarité ou cohésion familiale

Ce questionnaire mesure la solidarité ou la cohésion dans la famille (p. ex. le respect, les sentiments d'union et d'entraide) telle que l'élève la perçoit. Il comporte six items. L'élève donne ses réponses sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Nous avons adapté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).

2.2.4.2 Appui des parents aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance de l'élève

Ce questionnaire mesure les perceptions de l'élève à l'égard des comportements de sa mère et de son père qui lui permettent d'éprouver des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Ce sont des comportements propres à susciter des expériences de choix et de décision, de rétroactions positives et constructives et de relations interpersonnelles qui remplissent ses besoins d'affiliation. Le questionnaire comporte neuf items auxquels l'élève répond séparément pour sa mère et pour son père. Ses réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Nous avons adapté ce questionnaire d'une variété d'instruments mis au point dans le cadre de recherches sur la théorie de l'autodétermination.

2.2.4.3 Communication des parents avec l'élève à propos de l'école et de sujets de nature sociale

Ce questionnaire mesure la fréquence avec laquelle l'élève a eu l'occasion de discuter avec sa mère et son père de son expérience scolaire ainsi que de divers sujets de nature sociale. L'élève est invité à se prononcer sur treize énoncés ayant trait à la communication avec sa mère sur ses activités scolaires et ses devoirs ainsi que sur des questions de nature sociale. Les mêmes questions sont posées à l'égard de la communication avec son père. Ses réponses sont données sur une échelle de fréquence de neuf points (1 = Jamais; 5 = De

temps à autre; 9 = Régulièrement). Nous avons adapté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).

2.2.4.4 Communication familiale

Ce questionnaire mesure la communication de la mère et du père avec leur enfant sur une variété de sujets. L'élève est invité à se prononcer sur dix énoncés ayant trait à la communication avec sa mère sur des sujets de nature sociale. Les mêmes questions sont posées à l'égard de la communication avec son père. Ses réponses sont données sur une échelle de fréquence de neuf points (1 = Jamais; 5 = De temps à autre; 9 = Régulièrement). Nous avons adopté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).

2.2.4.5 Engagement des parents relativement à l'expérience scolaire de l'élève

Ce questionnaire mesure l'engagement de la mère et du père concernant l'expérience scolaire de leur enfant. L'élève est invité à se prononcer sur vingt énoncés ayant trait aux comportements de sa mère par rapport à son expérience scolaire. Les mêmes questions lui sont posées sur les comportements de son père. Ses réponses sont données sur une échelle de fréquence de neuf points (1 = Jamais; 5 = De temps à autre; 9 = Régulièrement). Nous avons adapté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).



2.2.4.6 Attentes de la famille par rapport aux études postsecondaires

Ce questionnaire mesure les perceptions de l'élève quant aux attentes de son père et de sa mère concernant les études postsecondaires. Une question lui demande d'indiquer jusqu'où chacun de ses parents souhaite qu'il se rende dans ses études. Ses réponses sont données sur une échelle de sept points (1 = Études secondaires non terminées; 4 = Programme collégial de deux ou de trois ans; 7 = Programme de doctorat (Ph. D. ou M. D. en médecine ou autre diplôme avancé). Nous avons adapté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).

2.2.4.7 Influence des parents par rapport à la décision d'entreprendre des études postsecondaires

Ce questionnaire mesure les perceptions de l'élève quant à l'influence de son père, de sa mère, et d'autres membres de sa famille par rapport à sa décision concernant ses études postsecondaires. Ses réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucune influence; 5 = Une certaine influence; 9 = Énormément d'influence). Nous avons adapté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002) et le RCCFC (2005).

2.2.4.8 Ressources éducatives au foyer et leur utilisation

Une première question demande à l'élève d'indiquer lesquelles des vingt et une ressources considérées comme pouvant comporter un caractère éducatif sont présentes chez lui. Son score peut donc être de 0 à 21. Nous avons adapté ce

questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).

Une deuxième question mesure l'utilisation qu'il fait de ces ressources. Il est invité à indiquer sur une échelle de cinq points (1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Parfois, 4 = Assez souvent, 5 = Régulièrement) la fréquence avec laquelle il utilise chaque ressource éducative.

2.2.5 Vécu scolaire

Une série de questionnaires porte sur le vécu scolaire de l'élève. Ces questionnaires visent à cueillir des données relatives à ses perceptions concernant divers aspects de son vécu scolaire tant au primaire qu'au secondaire.

2.2.5.1 Programme scolaire au secondaire

Une première question demande à l'élève d'indiquer quel est le programme d'études il suit au secondaire (1 = Programme pré-emploi ou modifié; 2 = Programme régulier (académique); 3 = Programme régulier avec un ou plusieurs cours enrichis; 4 = Programme de cours enrichis ou avancés (ex. baccalauréat international). Nous avons adapté cette question de celles qu'ont utilisées Garg *et al.* (2002) et le RCCFC (2005). Une deuxième question lui demande si son programme d'études lui permettrait de s'inscrire, après ses études secondaires, dans une école de formation professionnelle, dans un collège communautaire ou dans une université.

2.2.5.2 Appui du personnel enseignant aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève

Un questionnaire offre l'occasion à l'élève de faire connaître sa perception du degré auquel les comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire ont appuyé chez lui des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. À l'aide de neuf énoncés, il est invité à se prononcer sur le degré auquel les comportements de ses enseignants du primaire et du secondaire ont correspondu à ceux-ci. L'échelle de mesure comporte neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Nous avons adapté ce questionnaire d'une variété d'instruments conçus dans des recherches menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination.

2.2.5.3 Attentes du personnel scolaire et des amis par rapport aux études postsecondaires

Ce questionnaire mesure les perceptions de l'élève quant aux attentes du personnel scolaire et de ses amis à l'égard de ses études postsecondaires. Ses réponses sont données sur une échelle de sept points (1 = Études secondaires non terminées; 4 = Programme collégial de deux ou trois ans; 7 = Programme de doctorat (Ph. D. ou M. D. en médecine ou autre diplôme avancé). Nous avons adapté ce questionnaire de celui qu'ont utilisé Garg *et al.* (2002).

2.2.5.4 Influence du personnel scolaire, des amis et d'un « modèle admiré » sur la décision d'entreprendre des études postsecondaires

Ce questionnaire mesure les perceptions de l'élève quant à l'influence du personnel scolaire, de ses amis et d'un « modèle admiré » sur sa décision concernant ses études postsecondaires. Il donne sa réponse sur une échelle de neuf points (1 = Aucune influence; 5 = Une certaine influence; 9 = Énormément d'influence). Nous avons adapté cette question de questions semblables qu'ont utilisées Garg *et al.* (2002) et le RCCFC (2005).

2.2.6 Caractéristiques psychologiques de l'élève en lien avec son vécu scolaire

Une dernière série de questionnaires porte sur les caractéristiques psychologiques (sentiments, croyances et attitudes) de l'élève qui sont liées à sa vie scolaire.

2.2.6.1 Sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance en lien avec l'apprentissage

Un premier questionnaire mesure les sentiments d'autonomie et de compétence de l'élève par rapport à l'apprentissage et à l'étude. Un deuxième questionnaire mesure ses sentiments d'affiliation ou d'appartenance à l'endroit des personnes à l'école (son personnel enseignant, les autres élèves). Ses réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Nous avons adapté ces



questionnaires d'une variété d'instruments conçus dans des recherches réalisées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Losier, Vallerand et Blais, 1993, pour les sentiments de compétence, Blais, Vallerand et Lachance, pour les sentiments d'autonomie, cités dans Guay et Vallerand, 1997 et Guay et Vallerand, 1997, pour les sentiments d'appartenance).

2.2.6.2 Sentiments d'inclusion à l'école

Ce questionnaire comportant quatre énoncés mesure le degré auquel l'élève éprouve des sentiments d'inclusion ou d'exclusion à l'école. Ses réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement).

2.2.6.3 Sentiments liés au rendement dans les matières scolaires

Ce questionnaire mesure les sentiments qu'éprouve l'élève par rapport aux matières scolaires et à son rendement dans celles-ci. Il comporte trente énoncés (cinq pour chacune des matières suivantes : français, mathématiques, sciences, sciences humaines et anglais et cinq pour « les autres matières scolaires »). Ses réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Nous avons traduit et adapté des extraits d'un questionnaire réalisé par Marsh (1990) pour nos besoins.

2.2.6.4 Estime de soi

Ce questionnaire comportant dix énoncés mesure les sentiments d'estime de soi générale de l'élève. Ses réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Entièrement en désaccord; 5 = Ni d'accord ni en désaccord; 9 = Entièrement d'accord). Ce questionnaire est notre traduction d'un questionnaire de Marsh (1990).

2.2.7 Attitudes envers les études postsecondaires

Une cinquième série de questionnaires porte sur les attitudes de l'élève à l'égard des études postsecondaires. Ils visent à cueillir des données sur sa motivation à entreprendre des études postsecondaires, sur sa confiance de pouvoir terminer des études postsecondaires et sur sa perception des obstacles relatifs aux études postsecondaires.

2.2.7.1 Motivations à l'égard des études postsecondaires

Ce questionnaire mesure les six types de motivation à l'égard des études postsecondaires que nous avons définis au premier chapitre : l'amotivation, les quatre types de motivation extrinsèque (la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée, la régulation intégrée) et la motivation intrinsèque. Le questionnaire comporte vingt-six énoncés (quatre pour chacun des quatre types de motivation extrinsèque, quatre pour l'amotivation et six pour la motivation intrinsèque). L'élève est invité à donner ses réponses sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement).

Ce questionnaire est une adaptation de celui qu'ont utilisé Landry, Allard et Deveau (2007), lequel était à son tour adapté d'une échelle validée par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989).

2.2.7.2 Confiance de pouvoir terminer des études postsecondaires

Il s'agit ici d'une question visant à mesurer à quel point l'élève est confiant de pouvoir terminer des études postsecondaires. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucune confiance; 5 = Confiance modérée; 9 = Confiance extrême).

2.2.7.3 Obstacles relatifs aux études postsecondaires (y compris le financement)

Ce questionnaire mesure les obstacles que perçoit l'élève au projet d'entreprendre des études postsecondaires. Il est invité à se prononcer sur quatorze obstacles susceptibles de porter atteinte à la probabilité qu'il entreprenne des études postsecondaires. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucun obstacle; 5 = Obstacle moyen; 9 = Obstacle majeur). Ce questionnaire est une adaptation de questions utilisées par le RCCFC (2005).

2.2.8 Financement des études postsecondaires

2.2.8.1 Connaissance des sources de financement

Ce questionnaire demande à l'élève d'évaluer son degré de connaissance de sept différentes sources de financement. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucune connaissance; 5 =

Connaissance modérée; 9 = Très bonne connaissance).

2.2.8.2 Sources et montants de financement prévus

Douze questions portent sur les sommes d'argent prévues provenant de douze types de sources de financement pour chaque année d'études postsecondaires. Les élèves répondent sur une échelle de sept points : 1 = Aucun; 2 = de 1 à 4 000 \$; 3 = de 4 001 à 8 000 \$; 4 = de 8 001 à 12 000 \$; 5 = de 12 001 à 16 000 \$; 6 = de 16 001 à 20 000 \$; 7 = 20 001 \$ ou plus.

Une autre question demande aux élèves si quelqu'un a mis de l'argent de côté pour leurs études postsecondaires (les choix de réponse sont « oui », « non » et « je ne sais pas ») et, si oui, qui (les choix de réponse sont « moi-même », « mes parents ou tuteurs », « autres membres de ma famille » et « autre »).

2.2.8.3 Préoccupations financières

Trois questions sur le financement des études postsecondaires visent à évaluer l'importance des préoccupations financières de l'élève. Ses réponses sont données sur une échelle de neuf points : 1 = Aucune préoccupation; 5 Ne sais pas; 9 = Grande préoccupation.

2.2.8.4 Lieu de résidence pendant les études postsecondaires

L'élève est invité à dire à quel degré il est probable qu'il demeure avec sa famille pendant ses études postsecondaires. Ses réponses sont données sur une échelle neuf points : 1 = Non; 5 Ne sais pas; 9 = Oui, certainement.



2.2.8.5 *Lieu du programme d'études postsecondaires*

L'élève est invité à dire si le programme d'études qui l'intéresse le plus est offert dans sa province ou dans sa région, à l'extérieur de celle-ci mais au Canada, ou à l'étranger.

2.2.9 Langue des études secondaires et postsecondaires

Cette série de questionnaires porte sur la langue des études secondaires et postsecondaires et sur les obstacles perçus au projet d'entreprendre des études postsecondaires en français.

2.2.9.1 *Langue des études secondaires et motivations pour celles-ci*

Une question demande à l'élève d'indiquer la proportion des cours qu'il aurait souhaité suivre en français dans son programme d'études secondaires, s'il avait eu le choix. L'échelle comporte sept choix de réponses (1 = 100 % des cours en anglais; 2 = Tous les cours en anglais, sauf les cours obligatoires de français; 4 = Environ la moitié des cours en français et la moitié en anglais; 6 = Tous les cours en français, sauf les cours obligatoires d'anglais; 7 = Tous des cours en français. Nous avons adapté cette question d'une question qu'ont utilisée Landry et Allard (1990).

Un questionnaire a trait aux raisons pour lesquelles l'élève a fait ses études secondaires en français et comporte onze questions sur divers types de motivation à l'égard des études en français. Les réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne

correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Ce questionnaire est le résultat d'une adaptation d'une variété d'instruments conçus par des chercheurs œuvrant dans le cadre de la théorie de l'autodétermination.

2.2.9.2 *Langue des études postsecondaires*

Un questionnaire a trait à la langue dans laquelle l'élève souhaite faire ses études postsecondaires et comporte quatre questions. La première demande à l'élève d'indiquer la proportion des cours qu'il souhaiterait suivre en français dans son programme d'études postsecondaires. L'échelle comporte sept choix de réponses (1 = Tous des cours en anglais; 2 = Tous les cours en anglais, sauf les cours obligatoires de français; 4 = Environ la moitié des cours en français et la moitié en anglais; 6 = Tous les cours en français, sauf les cours obligatoires d'anglais; 7 = Tous les cours en français). La deuxième lui demande d'indiquer la probabilité qu'il fasse des études postsecondaires en français (sauf pour les cours d'anglais obligatoires dans son programme d'études). La troisième lui demande d'indiquer la probabilité qu'il fasse des études postsecondaires en français (sauf pour les cours d'anglais obligatoires dans son programme), si la distance ou les coûts n'étaient pas des facteurs. L'échelle pour la deuxième et la troisième question est de neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). La quatrième porte sur le caractère linguistique de l'établissement postsecondaire qu'il fréquenterait s'il avait le choix. Trois choix lui sont proposés : francophone, bilingue et anglophone.



2.2.9.3 Obstacles aux études postsecondaires en français

Ce questionnaire comportant dix-huit énoncés vise à mesurer les obstacles perçus par l'élève à la possibilité qu'il fasse des études postsecondaires en français. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucun obstacle; 5 = Obstacle moyen; 9 = Obstacle majeur).

2.2.9.4 Disponibilité des bourses d'études postsecondaires en français et en anglais

Cette question demande à l'élève s'il pense que les bourses d'études postsecondaires favorisent les études dans une langue plutôt que dans l'autre. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points indiquant si les bourses favorisent les études (1 = En anglais; 5 = Dans les deux langues également; 9 = En français).

2.2.10 Projets de faire carrière dans sa région

Cette dernière série de questionnaires porte sur les projets de carrière dans sa région après les études secondaires ou postsecondaires. Ils visent à cueillir des données sur les intentions de l'élève de faire carrière dans sa région d'origine et sur les obstacles à un tel projet.

2.2.10.1 Intention relative au lieu de travail éventuel

Une question invite l'élève à se prononcer sur la force de son intention de faire carrière dans sa région. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucune intention; 5 = Intention modérée; 9 = Intention très forte).

2.2.10.2 Confiance et probabilité de pouvoir trouver du travail dans sa région

Ces deux questions ont pour but de mesurer à quel point l'élève est confiant de pouvoir trouver du travail dans sa région et à quel point il estime qu'il est probable qu'il pourra trouver du travail dans sa région. Sa réponse à la question ayant trait à sa confiance est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucune confiance; 5 = Confiance modérée; 9 = Confiance extrême). S'agissant de la probabilité qu'il trouve du travail dans sa région, sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus).

2.2.10.3 Situation actuelle dans sa région

Ce questionnaire mesure la perception de l'élève quant à la situation actuelle dans sa région comme milieu de travail et de vie. Il est invité à se prononcer sur neuf énoncés. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Extrêmement difficile; 5 = Passable; 9 = Excellente).

2.2.10.4 Obstacles à faire carrière dans sa région

Ce questionnaire mesure les obstacles que perçoit l'élève au projet de faire carrière dans sa région. Il est invité à se prononcer sur neuf obstacles susceptibles de réduire la probabilité qu'il fasse carrière dans sa région. Sa réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucun obstacle; 5 = Obstacle moyen; 9 = Obstacle majeur).



2.2.11 Participation à un suivi

Une question invite l'élève à indiquer s'il accepte de participer à un suivi téléphonique afin de nous informer sur sa situation quant à ses projets après ses études postsecondaires. Celui qui accepte fournit alors des renseignements qui permettront de communiquer avec lui.

2.3 Procédure

L'enquête a eu lieu au printemps et à l'automne 2006. Certaines écoles y ont participé en 2007. Il en prenait une heure environ pour répondre au questionnaire. La personne qui administrait le questionnaire commençait par la lecture d'une introduction qui, entre autres, renseignait les élèves sur les fins de la recherche aussi bien que sur son caractère anonyme et sur la confidentialité des réponses données. Une étiquette comportant un numéro d'identification devait permettre de joindre les données de l'élève de 12^e année à celles d'une enquête antérieure visant à établir un profil psycholinguistique (Landry, Allard et Deveau, 2007 et 2009) à laquelle le même élève, alors en 11^e année, avait participé.

2.4 Analyses des données

Nous présentons au chapitre trois les résultats de deux types d'analyses statistiques : le premier examine des statistiques descriptives pour l'ensemble des variables (section 3.1 du chapitre 3) et le deuxième communique les résultats de corrélations (section 3.2 du chapitre 3) entre les variables explicatives (ou variables indépendantes), les variables qu'on entend expliquer (ou variables dépendantes) – les aspirations éducationnelles et l'intention

d'entreprendre des études postsecondaires – et l'intention de faire carrière dans sa région après les études postsecondaires.

2.4.1 Analyses descriptives

Les statistiques descriptives (moyennes, pourcentages) ont été calculées pour chaque région géographique (Sud, Sud-Ouest, Est, Nord-Est) de l'Ontario et pour l'échantillon provincial au complet. Préalablement aux analyses, les données ont été pondérées en fonction de l'effectif des élèves de 12^e année de chaque école participante afin d'assurer une représentation équitable de chaque école et de chaque région.

De sorte à réduire le nombre d'analyses de variables individuelles dans l'enquête pancanadienne que nous avons menée sur les projets des élèves après leurs études secondaires (Allard, Landry et Deveau, 2009), lorsqu'elles portaient sur un même concept, les variables étaient soumises à une analyse en composantes principales avec rotation varimax, laquelle permet de déterminer des composantes qui, après rotation, sont orthogonales et indépendantes les unes des autres. Ces composantes regroupent les variables qui définissent un concept, ce qui nous permet de constituer des échelles à partir de ces variables. Nous avons analysé ces mêmes composantes dans le présent rapport. Tel que nous l'avons indiqué précédemment, les analyses de fréquences et les scores moyens des variables sont présentés pour chaque région et pour l'échantillon au complet. Afin de faciliter la lecture des résultats, les échelles de réponses à neuf points des variables ont été réduites en échelles à trois catégories de réponses pour

les analyses de fréquences. Par exemple, les échelles comportant neuf catégories dans lesquelles les élèves indiquaient le degré de correspondance d'un énoncé avec leur attitude ou leur vécu (1 = Ne correspond pas du tout; 3 = Correspond peu; 5 = Correspond modérément; 7 = Correspond fortement; 9 = Correspond entièrement) ont été réduites à trois catégories : 1 = Correspond faiblement (scores de moins de 3,5), 2 = Correspond modérément (scores de 3,5 à 6,4999) et 3 = Correspond fortement (scores de 6,5 et plus). Les fréquences sur les échelles ainsi transformées sont exprimées en pourcentage d'élèves dont le score se trouve dans chaque catégorie. Les scores moyens sont habituellement sur une échelle de neuf points. Lorsqu'ils sont sur une échelle de cinq ou sept points, nous l'indiquons.

2.4.2 Analyses corrélationnelles

En lien avec le premier objectif de l'enquête, soit l'étude des aspirations éducationnelles, nous avons procédé à des analyses statistiques qui nous ont permis de calculer la corrélation entre les variables indépendantes de l'étude et la variable dépendante, c'est-à-dire les aspirations éducationnelles. Dans une démarche exploratoire liée à l'objectif portant sur l'étude de l'intention de faire carrière dans sa région après les études postsecondaires, des analyses corrélationnelles nous permettront de calculer la corrélation entre les variables indépendantes et cette deuxième variable dépendante. Ces analyses corrélationnelles comportent deux étapes. À la première étape, nous soumettons les nombreuses variables indépendantes de l'enquête à une analyse

en composantes principales avec rotation orthogonale. Cette opération vise à réduire le nombre de variables indépendantes et à obtenir des facteurs et des scores factoriels orthogonaux, c'est-à-dire qui ne sont pas corrélés entre eux. Ainsi, la variance dans la variable dépendante qu'explique un facteur orthogonal est tout à fait indépendante de celle qu'expliquent les autres facteurs dans l'analyse. À la deuxième étape, les scores factoriels sont utilisés dans une analyse de régression multiple de type pas à pas entre les facteurs (variables indépendantes) et la variable dépendante. L'analyse de régression pas à pas calcule la corrélation de chaque facteur avec la variable dépendante ou encore la variance dans la variable dépendante qu'explique chaque facteur. Il nous est alors possible d'estimer, en fonction de la variance expliquée, l'importance de chaque facteur aussi bien dans la prédiction des aspirations éducationnelles que dans l'intention de faire carrière dans sa région. Nous utilisons les critères que proposent Wang, Haertel et Walbert (1993) pour apprécier l'importance de divers facteurs dans l'apprentissage en milieu scolaire.

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).



Chapitre 3 – Résultats

Le présent chapitre se divise en deux parties : nous examinons dans la première, section 3.1, les résultats de nos analyses descriptives des données et dans la deuxième, section 3.2, les résultats des analyses de régression.

3.1 Résultats des analyses descriptives des données

3.1.1 Profil démographique par région

Aux fins de nos analyses, les données des élèves ont été regroupées selon quatre

régions. Le tableau 1 présente le nombre et le pourcentage d'élèves par région, leur âge moyen et la proportion d'élèves de chaque sexe. Près de la moitié des élèves proviennent de l'est de l'Ontario (47,0 %), région comptant le nombre le plus élevé d'élèves dans des écoles francophones en Ontario, et près du tiers provienne du sud de la province (31,6 %). Leur âge moyen est de 17,4 ans. Il varie peu de région en région puisque les élèves sont tous en 12^e année. L'échantillon comprend 54,6 % de filles et 45,4 % de garçons. La prédominance d'élèves du sexe féminin prévaut dans toutes les régions.

Tableau 1

Nombre et pourcentage d'élèves par région, âge moyen et sexe

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Nombre et pourcentage					
Nombre d'élèves	745	290	1 109	215	2 359
% de l'échantillon	31,58	12,29	47,0	9,11	100,0
Âge					
Âge moyen en années	17,6	17,4	17,4	17,5	17,4
Sexe					
Féminin (%)	53,8	56,1	55,5	51,8	54,6
Masculin (%)	46,2	43,9	44,5	48,2	45,4

3.1.2 Caractéristiques des familles des élèves

3.1.2.1 Structure familiale

Les élèves sont invités à répondre à des questions sur la composition de leur famille.

Elles leur demandent avec lesquels de leurs parents ils demeurent (la structure familiale), combien ils ont de frères et de sœurs, combien de frères et de sœurs sont plus jeunes qu'eux et combien habitent la plupart du temps sous le même toit.



Le tableau 2 montre que la structure familiale des élèves varie quelque peu d'une région à l'autre. Une forte majorité des élèves demeurent avec leur père et leur mère (74,0 %) et 12 % vivent avec un parent et son partenaire. Les régions où les pourcentages d'élèves vivant avec leur mère et leur père sont les plus élevés sont l'Est et le Sud (75,2 et 73,9 %, respectivement) et celles où les pourcentages d'élèves vivant avec un

parent et son partenaire sont les plus élevés sont le Nord-Ouest et le Sud (13,8 et 13,1 %, respectivement). Enfin, les régions où se trouvent les pourcentages les plus élevés d'élèves vivant avec un seul parent (famille monoparentale) sont le Nord-Est (16,8 %) et le Nord-Ouest (15,4 %); ces pourcentages sont environ deux fois plus élevés que ceux qu'on observe dans le Sud et l'Est.

Tableau 2
Structure familiale

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Père et mère (%)	73,9	68,4	75,2	71,5	74,0
Parent avec partenaire (%)	13,1	13,8	12,2	9,3	12,0
Monoparentale (%)	7,2	15,4	9,5	16,8	10,7
Autre (%)	5,8	2,4	3,1	2,4	3,3

Le tableau 3 présente des renseignements sur les frères et sœurs des élèves. Au total, les élèves ont en moyenne 1,99 frères ou sœurs et 69,8 % disent avoir un ou deux frères ou sœurs. C'est dans le Nord-Est que nous trouvons le pourcentage le plus élevé d'élèves qui sont enfants uniques (10,3 %) et le pourcentage le plus élevé d'élèves ayant un ou deux frères ou sœurs (73,7 %). C'est dans le Sud et le Nord-Ouest que les pourcentages d'élèves ayant trois ou quatre frères ou sœurs (21,6 et 17,8 %, respectivement) sont les plus élevés.

Les élèves ont en moyenne 1,57 frères ou sœurs plus jeunes qu'eux. Dans l'ensemble, 43,2 % des élèves n'ont aucun frère et

aucune sœur plus jeune, ce qui signifie qu'ils sont soit enfants uniques, soit les enfants les plus jeunes dans leur famille. C'est au Nord-Ouest et dans le Nord-Est que les pourcentages d'élèves qui se trouvent dans cette situation sont les plus élevés (48,3 et 45,5 %, respectivement). Et les pourcentages d'élèves ayant un ou deux frères ou sœurs plus jeunes sont les plus élevés dans l'Est (50,9 %) et dans le Sud (50,4 %).

Enfin, dans l'ensemble de l'échantillon, 30,8 % des élèves déclarent qu'aucun frère et aucune sœur n'habite avec eux. La majorité des élèves ayant un ou deux frères ou sœurs (61,5 %) habitent avec eux.

Tableau 3

Pourcentage d'élèves en fonction du nombre de frères et de sœurs, du nombre de frères et de sœurs plus jeunes et du nombre de frères et de sœurs qui cohabitent avec l'élève

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Frères et sœurs de l'élève					
Aucun (%)	9,4	5,5	9,5	10,3	9,4
1 ou 2 (%)	64,3	72,7	69,9	73,7	69,8
3 ou 4 (%)	21,6	17,8	15,9	10,6	16,0
5 ou plus (%)	4,6	4,0	4,7	5,4	4,8
Score moyen	2,19	1,87	1,97	1,91	1,99
Frères et sœurs plus jeunes que l'élève					
Aucun (%)	40,8	45,5	42,3	48,3	43,2
1 ou 2 (%)	50,4	48,2	50,9	46,3	49,9
3 ou 4 (%)	8,1	4,3	5,8	4,8	5,9
5 ou plus (%)	0,8	2,0	1,0	0,6	0,9
Score moyen	1,68	1,54	1,55	1,57	1,57
Frères et sœurs qui cohabitent avec l'élève					
Aucun (%)	31,2	31,2	27,4	42,8	30,8
1 ou 2 (%)	58,3	62,8	64,1	54,6	61,5
3 ou 4 (%)	9,2	5,1	7,6	2,6	6,9
5 ou plus (%)	1,3	0,8	0,8	0,0	0,8
Score moyen	1,71	1,41	1,56	1,42	1,56

3.1.2.2 Scolarité des parents

Le tableau 4 présente le niveau de scolarité des mère et père de l'élève. Les questions sur la scolarité des parents demandent à l'élève de choisir parmi sept catégories celle qui reflète le mieux le niveau de scolarité de chacun de ses parents (se reporter à la première colonne du tableau). Les moyennes indiquent que les mères des élèves de chaque région et de l'ensemble de l'Ontario ont une scolarité à peine plus

élevée (score moyen = 4,90) que leurs pères (score moyen = 4,82). Dans le Nord-Ouest et le Nord-Est, les parents ont atteint en moyenne un niveau de scolarité légèrement plus élevé qu'un diplôme d'études secondaires (scores moyens de 4,70 et 4,56). Le niveau de scolarité des parents dans le Sud et l'Est est un peu plus élevé. En moyenne, ces derniers ont terminé un peu plus que des études collégiales (scores moyens de près de 5 pour les père et mère).

Tableau 4
Niveau de scolarité des père et mère de l'élève

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Scolarité de la mère					
1 = moins de 7 années (%)	1,8	0,5	1,0	0,7	1,1
2 = école intermédiaire (%)	2,3	1,4	1,1	2,2	1,5
3 = partie du secondaire terminée (%)	5,4	5,8	5,8	11,5	6,7
4 = secondaire terminé (%)	22,2	32,9	27,4	25,9	26,6
5 = études collégiales (%)	28,4	43,0	31,8	45,0	34,0
6 = baccalauréat (%)	28,7	12,1	23,1	13,6	21,9
7 = maîtrise ou doctorat (%)	11,2	4,3	9,8	0,9	8,3
Score moyen	5,04	4,70	4,96	4,56	4,90
Scolarité du père					
1 = moins de 7 années (%)	1,6	1,9	1,5	0,7	1,3
2 = école intermédiaire (%)	3,3	6,3	2,3	4,0	2,9
3 = partie du secondaire terminée (%)	6,7	13,5	10,2	16,9	10,9
4 = secondaire terminé (%)	22,4	26,9	23,1	23,2	23,2
5 = études collégiales (%)	28,8	36,1	31,8	42,0	33,2
6 = baccalauréat (%)	22,2	9,1	17,0	11,4	16,5
7 = maîtrise ou doctorat (%)	15,1	6,3	14,2	2,5	12,0
Score moyen	5,01	4,42	4,89	4,47	4,82

Au total, le pourcentage des pères qui ont terminé le secondaire ou moins (39 %) est plus élevé que celui des mères (35,9 %). Le pourcentage des pères qui ont terminé le secondaire ou moins est beaucoup plus élevé dans le Nord-Ouest (48,6 %) et dans le Nord-Est (45,5 %) que dans l'Est (37,1 %) et le Sud (34 %). La situation est similaire quant à la scolarité de la mère dans le Nord-Ouest et le Nord-Est (environ 40 %) comparativement à l'Est (35,3 %) et au Sud (31,7 %).

Dans chaque région, les profils de scolarité aux niveaux universitaire et collégial de la mère et du père sont assez semblables. Les différences interrégionales sont toutefois appréciables. Des pourcentages beaucoup plus élevés de mères et de pères des élèves du Sud et de l'Est ont fait des études universitaires (39,9 et 32,9 %,

respectivement, pour les mères et 37,3 et 31,2 % pour les pères) que dans le Nord-Ouest et le Nord-Est (16,4 et 14,5 %, respectivement, pour les mères et 15,4 et 13,9 % pour les pères). C'est toutefois dans le Nord-Ouest et le Nord-Est que les pourcentages de mères et de pères ayant fait des études collégiales sont les plus élevés (de 36,1 % pour les pères dans le Nord-Ouest à 45 % pour les mères dans le Nord-Est).

3.1.2.3 Revenu familial (tel qu'il est estimé par l'élève)

La question concernant le revenu familial demande à l'élève de choisir parmi onze catégories celle qui reflète le mieux le revenu familial annuel global (se reporter à la première colonne du tableau 5). Ce tableau regroupe les résultats de l'analyse de leurs estimations. Les pourcentages les



plus élevés se trouvent dans les deux catégories supérieures, soit de 100 000 à 119 999 \$ (14,8 %) et 120 000 \$ et plus (29,2 %). Il importe de mentionner que ces deux catégories sont plus larges que les catégories de revenus inférieurs, ces dernières étant d'une étendue de 10 000 \$, sauf la toute première. Même si elle est de 20 000 \$ ou moins et qu'on y trouve 4 % des familles, il est difficile de croire que beaucoup de familles ont un revenu familial annuel de moins de 10 000 \$. Les deux autres catégories de revenu familial dans lesquelles se trouvent le plus grand nombre de familles sont de 70 000 à 79 999 \$

(9,8 %) et de 80 000 à 89 999 \$ (8,6 %). Le pourcentage le plus élevé de familles qui auraient un revenu familial de plus de 100 000 \$ (49,4 %) se trouve dans le Sud; il est de 36 % dans les autres régions. Lorsque nous considérons les catégories comme représentant des scores allant de 1 (revenu très faible) à 11 (revenu très élevé), nous constatons que le Sud enregistre le score moyen de revenu familial le plus faible (7,09); il se situe tout juste dans la catégorie de 70 000 à 79 999 \$. Le score moyen le plus élevé (8,32) se trouve dans l'Est : il se situe dans la catégorie de 80 000 à 89 999 \$.

Tableau 5
Revenu familial (estimations des élèves)

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Moins de 20 000 \$ (%)	8,3	6,2	3,3	1,8	4,0
de 20 à 29 999 \$ (%)	7,5	1,4	2,2	10,6	4,3
de 30 à 39 999 \$ (%)	6,0	4,8	2,6	3,9	3,5
de 40 à 49 999 \$ (%)	6,0	7,6	4,5	7,0	5,3
de 50 à 59 999 \$ (%)	5,5	6,2	7,3	6,7	6,9
de 60 à 69 999 \$ (%)	6,8	10,3	5,1	5,7	5,7
de 70 à 79 999 \$ (%)	8,1	11,0	8,6	16,0	9,8
de 80 à 89 999 \$ (%)	8,8	6,2	9,6	5,4	8,6
de 90 à 99 999 \$ (%)	7,5	10,3	7,5	9,3	7,9
de 100 à 119 999 \$ (%)	11,2	12,4	15,9	14,7	14,8
de 120 000 \$ et plus (%)	24,4	23,4	33,5	18,9	29,2
Score moyen	7,09	7,47	8,32	7,25	7,91

Nous avons vu que c'est dans la catégorie la plus large de 120 000 \$ et plus que nous trouvons le pourcentage le plus élevé de familles (29,2 %). Viennent ensuite les catégories de 80 000 à moins de 100 000 \$ (16,5 %) et de 60 000 à moins de 80 000 \$

(15,5 %). Le Nord-Est (14,5 %) et le Sud (13,5 %) enregistrent les pourcentages les plus élevés de familles ayant des revenus de 20 000 à moins de 40 000 \$. Rappelons que ce sont les perceptions qu'ont les élèves du revenu familial.

3.1.3 Aspirations éducationnelles, projet après les études secondaires et intention d'entreprendre des études postsecondaires

Trois questions portent sur des aspects différents des aspirations éducationnelles des élèves.

3.1.3.1 Aspirations éducationnelles

Une première question permet aux élèves de dire jusqu'où ils veulent se rendre dans leurs études. Les réponses sont données sur une échelle de sept points (1 = Études secondaires non terminées; 2 = Études secondaires terminées; 3 = Programme collégial de moins de deux ans; 4 = Programme collégial de deux ou trois ans; 5 = Programme universitaire de trois, quatre ou cinq ans (par ex., le baccalauréat); 6 = Programme de maîtrise ou l'équivalent (un ou deux ans après le baccalauréat); 7 = Programme de doctorat (Ph. D. ou M. D. en médecine ou autre diplôme avancé).

Le tableau 6 montre que la plupart des élèves ontariens aspirent à obtenir un baccalauréat (31,6 %) ou à terminer un programme d'études collégiales de deux ou trois ans (30 %). Des pourcentages significatifs d'élèves aspirent, par ailleurs, à entreprendre des études de maîtrise (16 %) ou de doctorat (11,7 %). Pour les études collégiales de moins de deux ans et les études menant au baccalauréat, les différences interrégionales sont plutôt négligeables. En revanche, les différences sont très prononcées concernant les aspirations à entreprendre des études collégiales de deux ou trois ans et des programmes de maîtrise et de doctorat. Un peu plus de 40 % des élèves du Nord-Ouest et du Nord-Est entendent faire des études collégiales de cette durée alors que légèrement plus de 25 % des élèves du Sud et l'Est aspirent à entreprendre de telles études. Le profil relatif aux aspirations aux études universitaires de 2^e et de 3^e cycles montre qu'un peu plus de 30 % des élèves du Sud et de l'Est se proposent de faire de telles études, comparativement à 17,9 % pour le Nord-Ouest et 15,5 % pour le Nord-Est.

Tableau 6
Aspirations éducationnelles des élèves par région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Secondaire non terminé (%)	0,8	2,9	1,2	2,5	1,5
Secondaire terminé (%)	3,3	3,3	3,1	4,1	3,3
Collégial de moins de deux ans (%)	4,7	6,3	6,3	6,4	6,1
Collégial de deux ou trois ans (%)	27,1	44,2	26,6	40,5	30,0
Baccalauréat (%)	30,3	25,4	32,5	31,1	31,6
Maîtrise (%)	15,8	7,5	18,7	8,7	16,0
Doctorat (%)	17,9	10,4	11,6	6,8	11,7
Score moyen	5,02	4,50	4,89	4,46	4,81



Le tableau 7 résume les aspirations éducationnelles des élèves par niveau de scolarité. Moins de 5 % des élèves souhaitent mettre fin à leurs études après l'obtention d'au plus un diplôme d'études secondaires. Un peu plus de 59 % souhaitent obtenir un diplôme universitaire et 36 %, un diplôme d'études collégiales. Au total, près de 60 % des élèves aspirent aux études universitaires tandis qu'environ 31 %

aspirent aux études collégiales. Il existe d'importantes différences entre les régions. Dans le Nord-Ouest et le Nord-Est, environ 50 % des élèves aspirent aux études collégiales et environ 45 % aspirent aux études universitaires. Dans le Sud et l'Est, c'est un peu plus de 60 % des élèves qui aspirent aux études universitaires et un peu moins d'un tiers des élèves qui aspirent aux études collégiales.

Tableau 7
Aspirations éducationnelles par niveau de scolarité

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Études secondaires (%)	4,2	6,3	4,3	6,7	4,8
Études collégiales (%)	31,9	50,4	32,9	46,8	36,0
Études universitaires (%)	64,0	43,3	62,7	46,4	59,2

Suivant le tableau 8, les aspirations éducationnelles des filles sont plus élevées que celles des garçons. Elles sont beaucoup plus nombreuses (69,2 %) que les garçons (47 %) à vouloir entreprendre des études universitaires. Pour leur part, des

proportions plus élevées de garçons que de filles se limitent à des études secondaires (7,9 contre 2,2 %, respectivement) ou souhaitent entreprendre des études collégiales (45,1 contre 28,7 %, respectivement).

Tableau 8
Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève

Sexe	Secondaire non terminé	Secondaire terminé	Programme collégial de deux ans	Programme collégial de deux ou trois ans	Programme universitaire (trois, quatre ou cinq ans)	Maîtrise	Doctorat
Féminin (%)	1,0	1,2	4,8	23,9	35,6	19,5	14,1
Masculin (%)	2,0	5,9	7,6	37,5	26,7	11,7	8,6
Total (%)	1,4	3,3	6,0	30,0	31,6	16,0	11,6

Le tableau 9 regroupe les résultats de l'analyse des aspirations éducationnelles

des élèves en fonction de leur sexe et de leur région. Les scores moyens des filles

sont significativement supérieurs à ceux des garçons dans chacune des régions. La différence est toutefois plus marquée dans le Nord-Est. L'examen des données révèle que les pourcentages de filles qui aspirent à des études universitaires sont plus élevés que ceux des garçons dans chaque région : Sud (17,3 points de pourcentage de plus), Nord-Ouest (24,1 points de pourcentage de plus), Est (24,1 points de pourcentage de plus) et Nord-Est (41 points de pourcentage de plus). Les pourcentages de garçons qui

souhaitent entreprendre des études collégiales sont supérieurs à ceux des filles dans toutes les régions : Sud (12,5 points de pourcentage de plus), Nord-Ouest (21,6 points de pourcentage de plus), Est (14 points de pourcentage de plus) et Nord-Ouest (26,9 points de pourcentage de plus). Le pourcentage de garçons qui n'aspirent pas à des études postsecondaires sont supérieurs également à ceux des filles dans chacune des régions.

Tableau 9

Aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève et de la région

Aspirations éducationnelles	Sud			Nord-Ouest			Est			Nord-Est		
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
Sec. non terminé (%)	0,0	1,8	,8	2,9	2,9	2,9	1,2	1,1	1,2	,0	5,5	2,5
Sec. terminé (%)	2,0	4,9	3,3	2,2	4,8	3,3	1,2	5,5	3,1	,2	8,8	4,2
Progr. de deux ans (%)	3,3	6,4	4,7	4,4	8,7	6,2	4,1	9,1	6,3	9,0	3,0	6,2
Progr. de deux ou trois ans (%)	22,9	32,3	27,2	36,5	53,8	44,0	22,7	31,7	26,7	25,2	58,1	40,5
Progr. univ (trois, quatre ou cinq ans) (%)	33,6	26,5	30,4	35,0	13,5	25,7	33,5	31,3	32,5	45,8	14,2	31,2
Maîtrise (%)	17,6	13,4	15,7	5,8	9,6	7,5	22,9	13,5	18,7	12,4	4,4	8,7
Doctorat (%)	20,6	14,6	17,9	13,1	6,7	10,4	14,4	7,9	11,5	7,4	6,0	6,7
Score moyen	5,23	4,76	5,02	4,69	4,25	4,50	5,12	4,59	4,88	4,83	4,04	4,46

3.1.3.2 Projet après les études secondaires

Une deuxième question porte sur le projet que les élèves souhaitent entreprendre après leurs études secondaires. L'élève est appelé à choisir parmi neuf propositions de réponses celle qui correspond le mieux à son projet (se reporter à la première colonne du tableau 10). Ce tableau regroupe les données concernant leurs projets. Les trois quarts des élèves (74,7 %)

se proposent d'entreprendre des études collégiales ou universitaires immédiatement après la fin de leurs études secondaires. Toutefois, un pourcentage non négligeable d'élèves (13,3 %) se proposent de n'entreprendre leurs études postsecondaires que dans un an ou plus. C'est dans le Nord-Est (19,4 %) que les pourcentages sont les plus élevés dans cette catégorie. C'est aussi dans cette région que le pourcentage d'élèves qui se proposent d'accomplir un stage ou de



suivre un programme de formation (5,6 %) le plus élevé.
ou de ne faire ni travail ni études (5,1 %) est

Tableau 10
Projets à court terme des élèves après leurs études secondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Travail (%)	4,1	5,1	2,4	4,4	3,1
Propre entreprise (%)	1,2	0,4	1,6	1,8	1,5
Entreprise familiale (%)	0,0	0,8	0,2	1,2	0,4
Fonder une famille (%)	1,0	3,0	1,4	1,3	1,4
Ni travail ni études (par ex. voyage) (%)	1,7	3,4	1,6	5,1	2,3
Stage ou programme de formation (%)	3,7	3,0	2,6	5,6	3,3
Études dans un an ou plus tard (%)	13,4	12,7	11,6	19,4	13,3
Études collégiales (%)	27,0	39,4	27,0	58,1	33,0
Études universitaires (%)	47,9	32,2	51,6	3,2	41,7

3.1.3.3 Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires

Une troisième question a trait à la force de l'intention d'entreprendre des études collégiales ou universitaires. Les réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucune intention; 5 = Intention modérée; 9 = Intention extrêmement forte). Le score moyen de 7,90 indique que l'intention d'entreprendre des études postsecondaires est forte (se reporter tableau 11). Dans l'ensemble, 85,7 % des

élèves disent avoir fermement l'intention d'entreprendre des études postsecondaires; ils sont seulement 11,3 % à nourrir une intention modérée et 3 % à dévoiler une intention faible. Le Nord-Ouest et l'Est enregistrent les pourcentages supérieurs d'élèves manifestant une forte intention d'entreprendre des études postsecondaires (89 et 87,3 %, respectivement) et le Nord-Est affiche le pourcentage le moins élevé d'élèves déclarant une forte intention d'entreprendre de telles études (80,2 %).

Tableau 11
Force de l'intention d'entreprendre des études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Intention faible (%)	2,1	4,2	3,1	3,1	3,0
Intention modérée (%)	14,0	6,8	9,5	16,7	11,3
Intention forte (%)	83,9	89,0	87,3	80,2	85,7
Score moyen	7,83	8,07	7,90	7,83	7,88

3.1.4 Vécu familial

Un troisième volet du questionnaire se rapporte au vécu familial des élèves. Des questions sont posées sur la cohésion et la solidarité familiales, les comportements des parents suscitant chez leur enfant des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation, la fréquence de la communication parentale avec leur enfant sur le sujet de l'école et sur des questions de nature sociale, l'engagement des parents envers des études et l'école, les attentes des parents à l'égard des études postsecondaires, l'influence de la famille par rapport aux études postsecondaires ainsi que les ressources éducatives au foyer et leur utilisation.

3.1.4.1 Cohésion et solidarité dans la famille

Les élèves doivent répondre à six énoncés mesurant leur perception de la cohésion et de la solidarité dans leur famille (respect, sentiments d'union et de solidarité). Les réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). L'analyse en composantes principales des

réponses révèle l'existence d'un facteur qui, à lui seul, explique 73,6 % de la variance totale. Une échelle comportant les six items a été constituée (alpha de Cronbach = 0,93). Les scores moyens au tableau 12 permettent de constater que la majorité des élèves ontariens (score moyen = 6,39) et de chacune des régions (scores moyens variant entre 6,24 et 6,4) estime que les énoncés reflétant la cohésion et la solidarité familiales correspondent modérément fortement à ce qu'ils observent dans leur famille. Dans la province entière ainsi que dans le Sud, le Nord-Ouest et l'Est, plus de la moitié des élèves (de 51,6 à 56,5 %) estiment que les énoncés reflétant la cohésion et la solidarité familiales correspondent à ce qu'ils observent dans leurs familles. Le Nord-Est enregistre le pourcentage le plus élevé d'élèves qui estiment que la communication traduisant la cohésion et la solidarité familiales correspond modérément à ce qu'ils observent (48,5 %) et le pourcentage le moins élevé d'élèves estimant qu'elle correspond fortement à ce qu'ils observent (45,3 %). Pour l'Ontario, une communication intrafamiliale reflétant cohésion et solidarité correspond faiblement au vécu de 7,5 % des élèves.

Tableau 12

Communication familiale reflétant cohésion et solidarité

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Correspond faiblement (%)	9,0	10,2	7,2	6,2	7,5
Correspond modérément (%)	39,4	36,1	36,3	48,5	38,9
Correspond fortement (%)	51,6	53,7	56,5	45,3	53,6
Score moyen	6,31	6,24	6,46	6,27	6,39

3.1.4.2 Comportements des parents favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de leur enfant

Les élèves sont invités à répondre à neuf énoncés liés à leur perception de certains comportements de leurs père et mère. Leurs réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Trois types différents de comportements permettent de satisfaire aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'enfant. L'analyse en composantes principales des réponses révèle l'existence de deux facteurs qui expliquent 78 % de la variance totale. Un facteur regroupe les comportements de la mère, l'autre, ceux du père. Ce sont *l'appui de la mère aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'enfant* et *l'appui du père aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'enfant*. Deux échelles comportant les neuf items ont été constituées. Les coefficients alpha sont de 0,96 pour l'échelle concernant l'appui de la mère et de 0,97 pour celle concernant l'appui du père.

En Ontario, les élèves estiment, en moyenne, que leurs mères ont favorisé plus que leurs pères la présence chez eux de sentiments d'autonomie, de compétence et

d'affiliation (scores moyens de 7,44 et 7,06, respectivement). Les scores moyens des mères au tableau 13 varient de 7,22 à 7,55, ce qui indique qu'en général les élèves estiment que les comportements de leurs mères ont animé chez eux des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Pour l'Ontario, 76,6 % des élèves croient que ces comportements de leurs mères correspondent fortement à leur vécu. Les régions dans lesquelles les pourcentages les plus élevés d'élèves estiment que leurs mères se comportent ainsi sont l'Est (79,3 %) et le Nord-Ouest (77 %). Les régions dans lesquelles des pourcentages un peu moins élevés d'élèves estiment une forte existence de tels comportements chez leurs mères sont le Sud (73 %) et le Nord-Est (70,1 %).

Les scores moyens des pères au titre des comportements favorisant chez leur enfant la présence de sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation varient de 6,94 à 7,12 et sont donc légèrement plus faibles que ceux des mères. Les profils des pourcentages concernant les comportements des pères ressemblent à ceux des mères, bien qu'ils soient un peu moins forts. Les régions dans lesquelles les pourcentages les plus élevés d'élèves estiment que leurs pères se comportent ainsi sont l'Est (70,6 %) et le Nord-Ouest (70,3 %) et celles dans lesquelles les pourcentages les moins élevés d'élèves estiment que leurs pères se comportent ainsi sont le Sud (67,5 %) et le Nord-Est (63,5 %).

Tableau 13
Comportements des père et mère favorisant les sentiments d'autonomie,
de compétence et d'affiliation de leur enfant

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Comportements de la mère					
Correspond faiblement (%)	4,2	5,3	3,1	3,3	3,5
Correspond modérément (%)	22,8	17,7	17,6	26,6	19,9
Correspond fortement (%)	73,0	77,0	79,3	70,1	76,6
Score moyen	7,26	7,43	7,55	7,22	7,44
Comportements du père					
Correspond faiblement (%)	6,1	8,4	6,8	5,7	6,6
Correspond modérément (%)	26,5	21,3	22,6	30,8	24,6
Correspond fortement (%)	67,5	70,3	70,6	63,5	68,9
Score moyen	6,94	7,08	7,12	6,95	7,06

3.1.4.3 Communication des parents avec leur enfant sur le sujet de l'école et sur des questions de nature sociale

L'élève est invité à répondre à treize questions relatives à la fréquence à laquelle sa mère converse avec lui sur le sujet de l'école et sur diverses questions de nature sociale. Les mêmes questions sont posées à propos de la fréquence de discussions sur ces sujets avec le père. Ses réponses sont données sur une échelle de fréquence de neuf points (1 = Jamais; 5 = De temps à autre; 9 = Régulièrement). L'analyse en composantes principales des réponses concernant la communication de la mère avec lui explique 69 % de la variance totale. Une analyse similaire des réponses sur la communication du père avec l'élève explique 71,7 % de la variance. Les deux analyses factorielles révèlent l'existence des mêmes facteurs : le premier est défini comme *la communication au sujet des vécus scolaire et parascolaire de l'élève*, le

deuxième, comme *la communication sur des sujets de nature sociale*.

S'agissant du premier facteur – *la communication au sujet des vécus scolaire et parascolaire* –, le coefficient alpha de Cronbach de l'échelle sur la communication de la mère avec son enfant au sujet des vécus scolaire et parascolaire est de 0,90; il est de 0,92 pour l'échelle consacrée à la communication du père avec son enfant. Suivant le tableau 14, la fréquence de la communication avec l'élève sur des sujets liés à ces vécus est plus élevée chez la mère (score moyen = 6,80) que chez le père (6,24). Ce constat est confirmé dans chaque région. La fréquence de communication de la mère est en moyenne très semblable dans les différentes régions. Selon la région, de 57 à 67 % des élèves rapportent que leurs mères communiquent régulièrement avec eux au sujet de leurs vécus scolaire et parascolaire. Le profil de la fréquence de communication des pères sur ces sujets est sensiblement plus faible que celui des mères. De 49 à 57 % des élèves déclarent

que leurs pères communiquent régulièrement avec eux au sujet de leurs vécus scolaire et parascolaire. Pour l'Ontario, environ 64 % des élèves rapportent que leurs mères discutent

régulièrement avec eux de l'école et de leurs activités parascolaires, comparativement à un peu plus de la moitié (52 %) qui estiment que leurs pères se comportent ainsi.

Tableau 14

Fréquence de la communication des parents avec leur enfant au sujet de son vécu scolaire et parascolaire

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Mère					
Peu souvent (%)	6,7	7,6	4,3	3,5	4,7
De temps à autre (%)	30,8	25,3	30,0	39,6	31,5
Régulièrement (%)	62,5	67,1	65,7	56,9	63,8
Score moyen	6,70	6,78	6,86	6,67	6,80
Père					
Peu souvent (%)	11,9	12,1	10,2	5,6	9,8
De temps à autre (%)	38,7	30,7	36,5	45,5	38,1
Régulièrement (%)	49,4	57,1	53,3	48,9	52,1
Score moyen	6,09	6,38	6,26	6,24	6,24

S'agissant du deuxième facteur – *la communication sur des sujets de nature sociale* –, le coefficient alpha de Cronbach de l'échelle sur la communication de la mère avec son enfant est de 0,92, et il est de 0,93 pour l'échelle consacrée à la communication du père. Selon le tableau 15, la fréquence moyenne de la communication avec l'enfant se fait de temps à autre, identique chez la mère et le père (score moyen = 5,1 dans les deux cas).

Ce constat s'avère généralement exact, les moyennes variant entre 5,0 et 5,2 dans les différentes régions. De 40 à 48 % des élèves déclarent que ce n'est que de temps à autre que leurs mères et leurs pères communiquent avec eux sur des sujets de nature sociale, un peu plus du quart estiment que ce genre de communication est peu fréquente, et un peu plus du quart des élèves estiment qu'elle se fait régulièrement.

Tableau 15

Fréquence de la communication des parents avec leur enfant sur des sujets de nature sociale

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Mère					
Peu souvent (%)	27,2	25,6	25,2	25,4	25,6
De temps à autre (%)	47,2	45,3	47,5	45,7	47,0
Régulièrement (%)	25,6	29,1	27,3	29,0	27,4
Score moyen	5,02	5,10	5,10	5,20	5,10
Père					
Peu souvent (%)	27,1	26,2	25,9	27,0	26,3
De temps à autre (%)	46,1	39,9	45,4	46,8	45,5
Régulièrement (%)	26,8	33,9	28,8	26,1	28,3
Score moyen	5,03	5,11	5,11	5,02	5,08

3.1.4.4 Engagement des parents envers l'école

Les élèves sont invités à répondre à vingt énoncés sur la fréquence des comportements de leurs mères par rapport aux activités scolaires et aux devoirs. Les mêmes questions sont posées sur la fréquence des comportements de leurs pères. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Jamais; 5 = De temps à autre; 9 = Régulièrement). L'analyse en composantes principales des réponses sur les comportements des mères fait apparaître des facteurs qui expliquent 66,2 % de la variance totale. L'analyse similaire à propos des comportements des pères révèle des facteurs qui expliquent 70,8 % de la variance totale. Les deux analyses soulignent l'existence des trois mêmes facteurs : le premier se définit comme l'encouragement que le parent donne à son enfant en matière de rendement scolaire, le deuxième comme la participation du parent à des activités liées à l'école et le troisième comme les attentes

du parent à l'égard de la réussite scolaire de son enfant. Les coefficients alpha des échelles consacrées aux trois types d'engagement de la mère sont de 0,93, 0,88 et 0,92 respectivement. Ils sont de 0,95, 0,91 et 0,93 pour les trois échelles mesurant les différentes formes d'engagement du père.

Les résultats de l'analyse des comportements d'encouragement de la part des père et mère sont énumérés au tableau 16. Les scores moyens relatifs à ce comportement de la mère se situent entre 6,98 et 7,1 sur une échelle de 9 points. Pour l'Ontario, près de 70 % des élèves estiment que leurs mères les ont régulièrement encouragés à bien réussir dans leurs matières scolaires. Ce comportement serait un peu moins fréquent chez les pères puisque un peu plus de 60 % des élèves croient que ces derniers les ont régulièrement encouragés à bien réussir. Pour l'échantillon ontarien, le score moyen des pères est un peu moins élevé que celui des mères (scores moyens respectifs de 6,69 et 7,06).



Tableau 16
Fréquence de l'encouragement de l'élève par ses parents

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Encouragement de la mère					
Peu souvent (%)	6,4	8,3	4,7	2,1	4,7
De temps à autre (%)	25,2	20,8	25,4	33,3	26,5
Régulièrement (%)	68,4	70,8	69,9	64,6	68,8
Score moyen	6,98	7,02	7,11	6,99	7,06
Encouragement du père					
Peu souvent (%)	8,5	10,3	8,6	5,7	8,2
De temps à autre (%)	28,1	27,4	29,3	39,3	30,7
Régulièrement (%)	63,4	62,4	62,1	55,0	61,1
Score moyen	6,71	6,72	6,70	6,63	6,69

Alors que c'est la catégorie « Régulièrement » qui prédomine dans les données descriptives se rapportant aux comportements d'encouragement des parents, c'est celle de « De temps à autre » qui prévaut pour décrire les comportements de participation des parents à des activités scolaires et parascolaires (tableau 17). En moyenne, les élèves estiment que leurs

mères participent plus souvent (score moyen = 6,05) que leurs pères (score moyen = 5,55) à des activités scolaires et parascolaires. Pour l'échantillon ontarien, 45,3 % des mères et 34,8 % des pères participeraient régulièrement à ces activités, comparativement à près de 45 % des mères et 48 % des pères qui y auraient participé de temps à autre.

Tableau 17
Fréquence de la participation des parents à des activités scolaires et parascolaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Participation de la mère					
Peu souvent (%)	10,6	11,7	9,2	5,6	9,0
De temps à autre (%)	44,9	38,8	45,2	50,7	45,8
Régulièrement (%)	44,6	49,6	45,5	43,8	45,3
Score moyen	6,02	6,15	6,04	6,08	6,05
Participation du père					
Peu souvent (%)	18,4	18,4	18,2	14,6	17,6
De temps à autre (%)	47,0	44,9	46,3	53,9	47,6
Régulièrement (%)	34,6	36,8	35,5	31,5	34,8
Score moyen	5,53	5,71	5,53	5,58	5,55

Les données relatives à la communication des attentes des parents à propos de la réussite de leur enfant sont regroupées au tableau 18. Selon les élèves, les mères communiqueraient leurs attentes à leur enfant un peu plus souvent (score moyen de 6,35) que les pères (6,07). Pour l'Ontario, près de la moitié des parents (53,2 % des mères et 48,8 % des pères) communiqueraient régulièrement leurs attentes de réussite à leur enfant. Pas

moins de 14,4 % des pères et 9,9 % des mères ne le feraient que peu souvent. C'est dans le Nord-Ouest que les pourcentages d'élèves qui rapportent que leurs mères et leurs pères leur font part régulièrement de leurs attentes à l'égard de leur réussite scolaire sont les plus élevés (60,3 % des mères et 53,4 % des pères). Dans le Nord-Est, ces pourcentages sont les plus faibles (48,7 % des mères et 43,7 % des pères).

Tableau 18

Fréquence des manifestations d'attentes des parents à l'égard de la réussite scolaire de leur enfant

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Attentes de la mère à l'égard de la réussite scolaire					
Peu souvent (%)	11,1	10,9	9,9	8,2	9,9
De temps à autre (%)	35,2	28,9	36,4	43,1	37,0
Régulièrement (%)	53,7	60,3	53,7	48,7	53,2
Score moyen	6,35	6,56	6,36	6,23	6,35
Attentes du père à l'égard de la réussite scolaire					
Peu souvent (%)	14,2	14,7	14,9	12,7	14,4
De temps à autre (%)	36,6	31,9	35,5	43,6	36,9
Régulièrement (%)	49,2	53,4	49,6	43,7	48,8
Score moyen	6,11	6,32	6,06	5,96	6,07

3.1.4.5 Attentes des parents à l'égard des études postsecondaires

Les élèves répondent à cinq questions leur demandant d'indiquer les attentes de différentes personnes quant au niveau de scolarité qu'elles souhaitent qu'ils atteignent. Ils répondent sur une échelle de sept points (1 = Études secondaires non terminées; 4 = Programme collégial de deux ou trois ans; 7 = Programme de doctorat

(Ph. D. ou M. D. en médecine ou autre diplôme avancé). L'analyse en composantes principales des réponses révèle un facteur qui explique à lui seul 67,7 % de la variance. Le coefficient alpha de l'échelle constituée à partir de ces questions est de 0,90. Nous n'avons voulu retenir ici que les résultats des analyses descriptives des attentes des père et mère. Nous présenterons les statistiques relatives aux attentes du personnel scolaire et des amis dans la section suivante.



Les attentes de la mère et du père par rapport aux études postsecondaires de leur enfant sont similaires (se reporter au tableau 19). Selon les réponses des élèves, tout près de 62 % des mères et des pères s'attendent à ce que leurs enfants entreprennent des études universitaires. Les pourcentages sont quasi semblables concernant les attentes des mères et des pères à l'égard des études collégiales (27,4 et 27,8 %, respectivement). Au total, près de 90 % des mères et des pères espèrent que leurs enfants feront des études postsecondaires. Selon les perceptions des élèves, ce serait 10 % des mères et des pères environ qui n'espèrent qu'un diplôme du secondaire pour leurs enfants.

Dans chacune des régions, les scores moyens des attentes des mères et des pères sont similaires. En revanche, il existe des différences significatives selon les régions. Les scores moyens des parents des

élèves du Sud sont les plus élevés (scores moyens de 4,91 pour la mère et de 4,89 pour le père), tandis que les scores moyens des parents du Nord-Ouest et du Nord-Est sont les plus faibles (scores moyens de près de 4,5 pour la mère et le père). Il existe aussi des différences régionales appréciables quant aux pourcentages des attentes à l'égard des études universitaires et des études collégiales. Environ 69 % des élèves du Sud et 63 % des élèves de l'Est estiment que leurs parents s'attendent à ce qu'ils fassent des études universitaires, mais moins de 55 % des élèves du Nord-Est et du Nord-Ouest affirment que leurs parents nourrissent de telles attentes. Cependant, tandis qu'entre 33 et 38 % des élèves du Nord-Est et du Nord-Ouest croient que leurs parents s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales, de 20 à 27 % des élèves du Sud et de l'Est seulement affirment que leurs parents entretiennent ces attentes.

Tableau 19
Attentes des père et mère à l'égard des études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Mère ou tutrice					
École secondaire (%)	10,4	9,9	10,6	12,8	10,9
Programme collégial (%)	20,4	36,5	26,9	33,3	27,4
Programme universitaire (%)	69,2	53,7	62,5	53,9	61,7
Score moyen	4,91	4,53	4,69	4,46	4,68
Père ou tuteur					
École secondaire (%)	11,7	11,1	10,1	10,5	10,5
Programme collégial (%)	20,4	38,4	26,7	36,0	27,8
Programme universitaire (%)	67,8	50,5	63,2	53,5	61,7
Score moyen	4,89	4,39	4,72	4,56	4,70

3.1.4.6 Influence de la famille sur les études postsecondaires

Les élèves sont invités à indiquer à quel point différentes personnes les ont influencés sur le niveau de scolarité qu'ils souhaitent atteindre. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucune influence; 5 = Une certaine influence; 9 = Énormément d'influence). L'analyse en composantes principales des réponses produit deux facteurs qui expliquent 65,4 % de la variance. Deux échelles ont été constituées à l'aide de ces facteurs : *influence de la famille et des amis* (alpha = 0,85), *influence du personnel éducatif* (alpha = 0,83). Plutôt que de rapporter ici les résultats des analyses en fonction de ces facteurs, nous examinerons les résultats des analyses descriptives de l'influence de la mère, du père et de la parenté sur les projets postsecondaires des élèves. Nous présenterons les statistiques relatives aux attentes du personnel scolaire et des amis (ces derniers étant probablement d'autres élèves pour la plupart) dans la section suivante, qui est consacrée au vécu scolaire.

Les résultats sont regroupés au tableau 20. En moyenne, les élèves estiment que l'influence de leurs mères et de leurs pères sur leurs projets postsecondaires est plutôt modérée (scores moyens de 6,13 et de 5,92 respectivement) et que l'influence des adultes dans la parenté est modérément faible (score moyen = 4,39). Près de la moitié des élèves sont d'avis que leurs mères (53,5 %) et leurs pères (50,7 %) ont beaucoup d'influence sur leurs projets postsecondaires (tableau 20). Moins de 20 % des élèves rapportent que leurs parents ont peu d'influence et 30 % environ croient que leur influence est modérée. C'est dans la région Sud que les proportions d'élèves qui affirment que leurs mères (56,6 %) et leurs pères (54 %) ont beaucoup d'influence sont les plus élevées, et dans la région Nord-Est que les proportions d'élèves qui estiment qu'ils ont beaucoup d'influence sont les plus faibles (48 % pour la mère et 46,5 % pour le père) Enfin, près de 23 % des élèves déclarent que leurs oncles, leurs tantes et leurs grands-parents exercent beaucoup d'influence sur leur projet d'études postsecondaires.



Tableau 20
Influence des père et mère et d'autres membres de la famille sur
les études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Influence de la mère					
Peu d'influence (%)	15,3	15,5	17,6	16,3	16,9
Une certaine influence (%)	28,1	30,7	28,3	35,7	29,6
Beaucoup d'influence (%)	56,6	53,8	54,2	48,0	53,5
Score moyen	6,27	6,12	6,14	5,94	6,13
Influence du père					
Peu d'influence (%)	17,7	18,3	20,4	18,6	19,5
Une certaine influence (%)	28,3	32,8	28,5	34,9	29,8
Beaucoup d'influence (%)	54,0	48,9	51,1	46,5	50,7
Score moyen	6,07	5,92	5,91	5,80	5,92
Influence des oncles, tantes, grands-parents					
Peu d'influence (%)	38,7	29,7	41,4	35,5	39,3
Une certaine influence (%)	37,4	42,3	35,7	41,4	37,3
Beaucoup d'influence (%)	23,9	28,0	22,9	23,1	23,4
Score moyen	4,41	4,76	4,33	4,45	4,39

3.1.4.7 Fréquence de l'utilisation de ressources éducatives au foyer

Les données montrent que la consigne invitant les élèves à indiquer quelles sont les ressources éducatives qui existaient chez eux n'a pas été claire ou bien comprise. Aussi n'avons-nous pas analysé cette question. Toutefois, nous avons analysé les réponses à la question qui demande aux élèves d'indiquer la fréquence d'utilisation de vingt-deux ressources éducatives à la maison, ce qu'ils ont fait sur une échelle de cinq points (1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Parfois, 4 = Assez souvent, 5 = Régulièrement).

L'analyse en composantes principales révèle l'existence de six facteurs expliquant 63,2 % de la variance totale : 1) *encyclopédie et atlas ou globe terrestre* (alpha = 0,88); 2) *dictionnaires et calculatrice* (alpha = 0,81);

3) *ordinateur, logiciels éducatifs anglais, Internet* (alpha = 0,82); 4) *jeux informatiques ou éducatifs français, quotidien de langue française, revue de langue française et logiciel de langue française pour ordinateur* (alpha = 0,78); 5) *télescope, microscope, et cinquante livres ou plus en français et cinquante livres ou plus en anglais* (alpha = 0,80); 6) *quotidien de langue anglaise, jeux informatiques pour ordinateur en anglais et revue de langue anglaise* (alpha = 0,69).

Les résultats sont regroupés au tableau 21. Le sous-ensemble de ressources éducatives le plus utilisé est l'ordinateur équipé de logiciels de langue anglaise et donnant accès à Internet (score moyen de 4,35 sur une échelle de 5 points). Il est utilisé assez souvent ou régulièrement par 81 à 88 % des élèves des régions. Vient ensuite le sous-ensemble de ressources comprenant les



dictionnaires de langue française et de langue anglaise et la calculatrice (score moyen de 3,65; utilisé régulièrement par 54 à 64 % des élèves selon les régions). Suivent loin derrière les autres ensembles de ressources : les ressources informatiques, le journal et la revue, tous de langue anglaise (score moyen de 3,15; utilisés régulièrement par 37,9 à 45,9 % des élèves), les ressources comprenant le journal, les jeux informatiques et la revue, tous de langue française (score moyen de 3,09; utilisés régulièrement par 30,8 à 42,7 % des élèves). Les sous-ensembles de ressources

les moins utilisés comprennent le télescope, cinquante livres ou plus en français et cinquante livres ou plus en anglais (score moyen de 2,89; utilisés régulièrement par 25,4 à 36,5 % des élèves) et les encyclopédies, l'atlas ou le globe terrestre (score moyen de 2,87; utilisés régulièrement par 26,8 à 35,7 % des élèves). Les élèves du Sud et de l'Est utilisent un peu plus souvent que ceux du Nord-Est et du Nord-Ouest les ensembles de ressources suivants : l'ordinateur, les logiciels éducatifs anglais et Internet; les dictionnaires français et anglais et la calculatrice.

Tableau 21
Utilisation de six sous-ensembles de ressources éducatives

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Encyclopédie et atlas ou globe terrestre					
Peu souvent (%)	31,2	37,8	38,2	39,6	37,2
Parfois (%)	31,0	26,5	31,5	33,6	31,5
Régulièrement (%)	37,8	35,7	30,3	26,8	31,3
Score moyen	3,04	2,87	2,85	2,76	2,87
Dictionnaires français et anglais; calculatrice					
Peu souvent (%)	10,3	19,1	13,5	12,5	13,1
Parfois (%)	25,6	27,0	27,7	32,6	28,1
Régulièrement (%)	64,1	53,9	58,8	54,9	58,8
Score moyen	3,72	3,51	3,65	3,63	3,65
Ordinateur, logiciels éducatifs anglais, Internet					
Peu souvent (%)	4,3	7,4	4,0	4,5	4,3
Parfois (%)	8,1	11,8	8,9	13,3	9,7
Régulièrement (%)	87,5	80,8	87,1	82,2	86,0
Score moyen	4,41	4,24	4,36	4,28	4,35
Ressources informatiques et médias support papier en français					
Peu souvent (%)	33,0	37,9	24,9	27,4	27,2
Parfois (%)	32,8	31,3	32,4	35,2	32,9
Régulièrement (%)	34,2	30,8	42,7	37,4	39,9
Score moyen	2,94	2,80	3,15	3,06	3,09
Télescope, microscope et 50 livres ou plus en français et 50 livres ou plus en anglais					
Peu souvent (%)	33,8	45,1	36,9	33,5	36,3
Parfois (%)	29,7	29,5	29,4	39,1	30,9
Régulièrement (%)	36,5	25,4	33,7	27,4	32,8
Score moyen	2,97	2,61	2,89	2,93	2,89
Ressources informatiques et médias support papier en anglais					
Peu souvent (%)	22,5	31,8	25,3	23,7	24,9
Parfois (%)	31,5	30,3	34,7	38,2	34,5
Régulièrement (%)	45,9	37,9	40,0	38,2	40,6
Score moyen	3,27	3,05	3,12	3,18	3,15

3.1.5 Vécu scolaire

Une quatrième partie du questionnaire porte sur le vécu scolaire des élèves. On y trouve des questions sur les sujets suivants : appui du personnel enseignant à

l'autodétermination de l'élève, attentes et influences à l'égard des études postsecondaires.



3.1.5.1 *Comportements du personnel enseignant favorisant des compétences et d'affiliation chez l'élève*

Les élèves sont invités à répondre à neuf énoncés liés à leur perception de certains comportements de leurs enseignants au primaire et au secondaire. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Ces comportements permettent de satisfaire aux besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève. L'analyse en composantes principales des réponses nous permet de définir deux facteurs expliquant 71,1 % de la variance totale. Nous nommons ces facteurs *comportements du personnel enseignant du primaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève* et *comportements du personnel enseignant du secondaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation chez l'élève*. Une échelle comportant les neuf items a été constituée pour chaque groupe d'enseignants. Pour l'échelle consacrée aux comportements du

personnel enseignant du primaire comme pour celle consacrée aux comportements du personnel enseignant du secondaire, le coefficient alpha est de 0,95.

Les résultats des analyses sont regroupés au tableau 22. Selon les élèves, les comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire favorisent de façon presque égale leurs sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation (scores moyens de 6,31 pour le primaire et de 6,44 pour le secondaire). Dans le Nord-Ouest et le Nord-Est, ils estiment que les comportements du personnel enseignant du secondaire encourageraient un peu plus leur autodétermination que ceux du personnel enseignant du primaire; dans le Sud et l'Est, ils croient que le personnel enseignant du primaire et du secondaire ont favorisé leur autodétermination au même degré. Un pourcentage plus élevé des élèves du Nord-Ouest sont d'avis que les comportements de leurs enseignants leur ont permis d'éprouver des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation (67,1 % au secondaire et 55,3 % au primaire).



Tableau 22

Comportements du personnel enseignant du primaire et du secondaire favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation de l'élève

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Au primaire					
Correspond faiblement (%)	6,1	8,9	8,2	9,5	8,1
Correspond modérément (%)	43,7	35,9	39,1	51,2	41,7
Correspond fortement (%)	50,1	55,3	52,7	39,3	50,2
Score moyen	6,29	6,47	6,38	6,01	6,31
Au secondaire					
Correspond faiblement (%)	6,4	5,2	6,4	2,8	5,7
Correspond modérément (%)	42,9	27,7	41,0	43,0	40,9
Correspond fortement (%)	50,7	67,1	52,7	54,3	53,4
Score moyen	6,35	6,75	6,38	6,65	6,44

3.1.5.2 Attentes du personnel scolaire et des amis à l'égard des études postsecondaires

Nous avons mentionné à la section 3.1.4.5 que les élèves ont répondu à cinq questions concernant les attentes de différentes personnes à l'égard du niveau de scolarité qu'elles souhaitent les voir atteindre. Leurs réponses sont données sur une échelle de sept points (1 = Études secondaires non terminées; 4 = Programme collégial de deux ou trois ans; 7 = Programme de doctorat (Ph. D. ou M. D. en médecine ou autre diplôme avancé). L'analyse en composantes principales des réponses produit un facteur expliquant à lui seul 67,7 % de la variance. Le coefficient alpha de l'échelle constituée à l'aide de ces questions est de 0,90. Nous présentons ici les résultats des analyses descriptives des attentes du personnel scolaire et des amis.

Au total, presque 65 % des élèves estiment que leurs enseignants et leurs conseillers en orientation s'attendent à ce qu'ils entreprennent des études universitaires (se reporter au tableau 23). Près du quart croient qu'ils s'attendent plutôt à ce qu'ils entreprennent des études collégiales. Ils sont environ 10 % à penser que ces personnes s'attendent à ce qu'ils s'arrêtent au secondaire. Les pourcentages sont similaires en ce qui concerne les attentes de leurs amis. En comparaison avec les autres régions, c'est dans le Sud que les pourcentages d'élèves qui estiment que leurs enseignants, conseillers en orientation et amis s'attendent à ce qu'ils entreprennent des études universitaires sont les plus élevés (73,2, 68,8 et 64,6 %, respectivement). Dans le Nord-Ouest, les pourcentages d'élèves qui sont d'avis que leurs enseignants et amis s'attendent à ce qu'ils entreprennent des études universitaires sont les moins élevés (56,9 et

45,5 %, respectivement). Enfin, dans le Nord-Est, le pourcentage d'élèves qui estiment que leurs conseillers en orientation s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales est le plus élevé

(35 %) et dans le Nord-Ouest, le pourcentage d'élèves estimant que leurs amis s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales est le plus élevé (38 %).

Tableau 23

Niveau de scolarité reflété dans les attentes du personnel scolaire et des amis

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Enseignants					
Études secondaires (%)	7,3	9,2	12,7	5,0	10,4
Études collégiales (%)	19,5	33,8	23,7	32,2	24,9
Études universitaires (%)	73,2	56,9	63,6	62,8	64,7
Score moyen	4,95	4,56	4,63	4,80	4,70
Conseillers en orientation					
Études secondaires (%)	10,3	5,4	11,5	5,0	10,0
Études collégiales (%)	20,9	32,2	24,5	35,0	26,0
Études universitaires (%)	68,8	62,4	63,9	59,9	64,0
Score moyen	4,77	4,77	4,65	4,71	4,68
Amis					
Études secondaires (%)	14,1	16,5	11,4	14,7	12,7
Études collégiales (%)	21,3	38,0	29,0	30,8	28,5
Études universitaires (%)	64,6	45,5	59,5	54,5	58,8
Score moyen	4,63	4,22	4,55	4,47	4,53

3.1.5.3 Influence du personnel éducatif et des amis sur es études postsecondaires

À la section 3.1.4.6, nous avons indiqué que les élèves sont invités à indiquer à quel point différentes personnes les ont influencés sur le niveau de scolarité qu'ils souhaitent atteindre. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucune influence; 5 = Une certaine influence; 9 = Énormément d'influence). L'analyse en composantes principales des réponses a produit deux facteurs expliquant 65,4 % de la variance. Deux échelles ont été constituées à l'aide de ces facteurs : *influence de la famille et des amis* (alpha = 0,85), *influence du personnel éducatif*

(alpha = 0,83). Nous présentons ici les résultats des analyses descriptives de l'influence du personnel éducatif et des amis sur les projets postsecondaires des élèves.

Dans l'ensemble, les élèves estiment que le personnel éducatif exerce une influence modérément faible sur leurs aspirations postsecondaires (score moyen de 4,49), ce qui se reflète dans le fait qu'une proportion significative d'élèves estiment que le personnel éducatif n'exerce qu'une influence modérée sur leurs projets postsecondaires (48,9 %) (se reporter au tableau 24). Ils sont aussi très nombreux à déclarer que le personnel éducatif n'a que peu d'influence (31,3 %). Enfin, seulement



19,8 % des élèves croient que le personnel éducatif exerce beaucoup d'influence. C'est dans le Nord-Ouest que la proportion d'élèves qui pensent que le personnel éducatif a beaucoup d'influence est la plus élevée (30,8 %) et c'est dans le Sud que la proportion d'élèves qui sont d'avis que le personnel éducatif exerce peu d'influence sur leurs projets postsecondaires est la plus élevée (34,9 %).

En revanche, une faible proportion des élèves (22,5 %) estiment que leurs amis ont

beaucoup d'influence sur leurs projets postsecondaires (se reporter au tableau 24). De fortes proportions d'élèves croient que leurs amis ont peu d'influence (38,6 %) ou une certaine influence (39 %). C'est dans l'Est et le Nord-Ouest que les proportions d'élèves qui estiment que les amis exercent peu d'influence sont les plus fortes (40,9 % et 40 % respectivement) et c'est dans le Nord-Est que la proportion d'élèves qui croient qu'ils exercent une influence modérée est la plus élevée (44,5 %).

Tableau 24

Degré d'influence du personnel éducatif et des amis

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Personnel éducatif					
Peu d'influence (%)	34,9	25,0	32,1	26,6	31,3
Une certaine influence (%)	48,5	44,2	49,3	49,5	48,9
Beaucoup d'influence (%)	16,6	30,8	18,5	24,0	19,8
Score moyen	4,31	4,96	4,44	4,71	4,49
Amis					
Peu d'influence (%)	36,8	40,0	40,9	31,7	38,6
Une certaine influence (%)	39,4	38,8	37,3	44,5	39,0
Beaucoup d'influence (%)	23,8	21,3	21,8	23,9	22,5
Score moyen	4,51	4,29	4,32	4,73	4,42

3.1.6 Caractéristiques psychologiques de l'élève en lien avec son vécu scolaire

3.1.6.1 *Sentiments d'autonomie et de compétence en lien avec l'apprentissage*

Les élèves répondent à dix énoncés les invitant à réfléchir aux sentiments d'autonomie et de compétence susceptibles d'être éprouvés dans des situations d'apprentissage. Leurs réponses sont

données sur une échelle de neuf points (1 = Pas du tout en accord; 5 = Modérément en accord; 9 = Entièrement en accord). L'analyse en composantes principales des réponses produit trois facteurs expliquant 73 % de la variance totale. Trois échelles ont été constituées à l'aide des facteurs *sentiments de compétence* (alpha = 0,85), *sentiments d'autonomie* (alpha = 0,81) et *sentiments d'être contrôlés ou incompetents dans l'apprentissage* (alpha = 0,81).

Les résultats sont regroupés au tableau 25. Pour l'ensemble de l'échantillon, les scores

moyens pour les sentiments de compétence (score moyen = 6,27) et d'autonomie (6,15) sont modérément élevés. Un pourcentage très similaire d'élèves se disent modérément d'accord et fortement d'accord (près de 44,4 % à 48,6 %) au sujet de la notion selon laquelle ils éprouvent des sentiments de compétence et d'autonomie. Les différences entre les régions sont plutôt minimales dans l'ensemble.

Un faible pourcentage d'élèves (6,8 %) disent qu'ils sont fortement d'accord qu'ils ressentent le sentiment d'être contrôlés ou

d'être incompetents par rapport à leurs apprentissages. Les pourcentages d'élèves fortement d'accord au sujet de cette impression varient relativement peu (6,5 à 7,8 %) selon les régions. Néanmoins, sensiblement plus du tiers des élèves (42,9 %) sont modérément d'accord au sujet de l'impression d'éprouver de tels sentiments. De 41 à 46 % des élèves des quatre régions déclarent être modérément d'accord pour dire qu'ils éprouvent le sentiment d'être contrôlés ou d'être incompetents par rapport à leurs apprentissages.

Tableau 25

Sentiments de compétence, d'autonomie et d'être contrôlés ou d'être incompetents par rapport à l'apprentissage

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Sentiments de compétence					
Faiblement en accord (%)	5,7	8,1	4,7	4,6	5,0
Modérément en accord (%)	50,8	44,5	46,6	54,5	48,5
Fortement en accord (%)	43,5	47,4	48,8	40,9	46,6
Score moyen	6,19	6,19	6,34	6,14	6,27
Sentiments d'autonomie					
Faiblement en accord (%)	7,5	9,7	7,2	4,5	7,0
Modérément en accord (%)	53,4	50,2	45,3	56,0	48,6
Fortement en accord (%)	39,1	40,1	47,4	39,5	44,4
Score moyen	6,03	5,96	6,18	6,21	6,15
Sentiments d'être contrôlés ou incompetents					
Faiblement en accord (%)	48,2	46,2	52,2	46,1	50,3
Modérément en accord (%)	44,9	46,2	41,3	46,1	42,9
Fortement en accord (%)	6,9	7,7	6,5	7,8	6,8
Score moyen	3,62	3,57	3,39	3,68	3,49



3.1.6.2 Sentiments d'affiliation avec ses enseignants et avec les élèves de son école

Les élèves répondent à dix énoncés les invitant à indiquer à quel point ils ont éprouvé un sentiment d'affiliation avec leurs enseignants et avec les élèves de leur école. Leurs réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). L'analyse en composantes principales produit deux facteurs expliquant 77 % de la variance totale. Deux échelles ont été constituées à l'aide des facteurs *sentiment d'affiliation avec les enseignants*

(alpha = 0,92) et *sentiment d'affiliation avec les élèves* (alpha = 0,93).

Dans l'ensemble, le sentiment d'affiliation avec les enseignants (se reporter au tableau 26) est plutôt modéré (score moyen = 5,87). C'est 38,3 % des élèves qui estiment que le sentiment d'affiliation avec leurs enseignants correspond fortement à leur vécu. C'est dans les régions Nord-Ouest et Nord-Est que ces proportions sont les plus fortes (44,9 et 42,6 %, respectivement). Au total, 9 % des élèves estiment qu'un sentiment d'affiliation à l'endroit de leurs enseignants correspond faiblement à leur expérience.

Tableau 26

Sentiments d'affiliation avec ses enseignants et avec les élèves de son école

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Affiliation avec les enseignants					
Correspond faiblement (%)	10,3	9,8	9,7	4,8	9,0
Correspond modérément (%)	50,1	45,3	54,0	52,6	52,7
Correspond fortement (%)	39,6	44,9	36,3	42,6	38,3
Score moyen	5,84	6,06	5,82	6,03	5,87
Affiliation avec les élèves					
Correspond faiblement (%)	7,9	7,3	7,3	6,6	7,3
Correspond modérément (%)	36,8	41,1	40,3	42,8	40,2
Correspond fortement (%)	55,2	51,6	52,4	50,6	52,5
Score moyen	6,40	6,33	6,36	6,37	6,37

Le tableau 26 montre aussi que 52,5 % des élèves estiment qu'un sentiment d'affiliation avec les élèves de leur école correspond fortement à leur vécu. Les pourcentages d'élèves disant éprouver pareil sentiment envers les élèves varient de 50,6 % dans le Nord-Est à 55,2 % dans le Sud. Seulement 7,3 % déclarent éprouver

un sentiment d'affiliation faible avec les autres élèves. Il n'est pas surprenant de constater que, en moyenne, le sentiment d'affiliation envers les élèves est plus élevé (score moyen = 6,37) que le sentiment d'affiliation envers les enseignants (score moyen = 5,87).

3.1.6.3 *Sentiments par rapport au rendement dans les matières scolaires*

Les élèves se prononcent sur trente énoncés se rapportant à leurs matières scolaires. Leurs réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). L'analyse en composantes principales de leurs réponses permet de définir six facteurs liés à la satisfaction au regard du rendement dans les matières scolaires, un facteur lié à l'importance accordée à la réussite dans les matières scolaires et un facteur lié aux sentiments de découragement dans leurs matières (nous avons renversé les scores aux fins des analyses). Ces huit facteurs expliquent 75,5 % de la variance totale. Les coefficients alpha des six échelles consacrées à la satisfaction et au rendement dans les matières scolaires varient de 0,8 à 0,92. Le coefficient alpha de l'échelle consacrée à l'importance accordée à la réussite dans les matières scolaires est de 0,85, tandis que celui de l'échelle consacrée aux sentiments de découragement est de 0,77. Les résultats des analyses de ces échelles sont regroupés aux tableaux 27, 28 et 29.

L'examen des moyennes figurant au tableau 27 montre que le degré moyen de satisfaction des élèves avec le rendement varie en fonction des matières : mathématiques (score moyen = 5,61),

sciences (score moyen = 5,73), français (score moyen = 5,97), sciences humaines (score moyen = 6,36), anglais (score moyen = 6,68) et autres matières (score moyen = 6,86). Les cours pour lesquels les pourcentages les plus significatifs d'élèves expriment une forte satisfaction par rapport à leur rendement sont les sciences humaines (53,4 %), l'anglais (58,4 %) et les « autres matières » (63,4 %). Les élèves du Nord-Ouest (43,3 %) et de l'Est (42,3 %) sont les plus nombreux à exprimer une forte satisfaction de leur rendement en français, mais les différences avec le Nord-Est et le Sud sont négligeables. Ces élèves sont aussi les plus nombreux à exprimer une forte satisfaction à l'égard de leur rendement en mathématiques (44,9 % dans le Nord-Ouest et 41,5 % dans l'Est). Les élèves du Nord-Ouest sont aussi les plus nombreux à exprimer une forte satisfaction à l'égard de leur rendement en sciences (42 %). Les élèves de l'Est sont les plus nombreux à se déclarer très satisfaits de leur rendement en sciences humaines (56,6 %), en anglais (59,5 %) et dans les autres matières scolaires (66,8 %).

Au total, c'est le cours de sciences qui enregistre le pourcentage le moins élevé d'élèves (38,8 %) exprimant de forts sentiments de satisfaction concernant leur rendement et leur capacité d'apprentissage. Suivent, dans l'ordre, les cours de mathématiques (39,9 %) et de français (41,8 %).

Tableau 27
Sentiments de satisfaction à l'égard du rendement et de l'apprentissage
dans les matières scolaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Cours de français					
Faibles (%)	8,4	4,9	10,0	9,6	9,4
Modérés (%)	51,2	51,8	47,8	49,4	48,8
Forts (%)	40,3	43,3	42,3	41,0	41,8
Score moyen	5,89	6,15	5,97	5,97	5,97
Cours de mathématiques					
Faibles (%)	22,4	20,4	20,5	15,3	19,9
Modérés (%)	43,2	34,7	38,0	46,8	40,1
Forts (%)	34,3	44,9	41,5	37,9	39,9
Score moyen	5,35	5,70	5,66	5,65	5,61
Cours de sciences					
Faibles (%)	11,4	9,9	14,4	21,1	14,8
Modérés (%)	51,3	48,1	46,6	40,4	46,4
Forts (%)	37,3	42,0	39,0	38,5	38,8
Score moyen	5,71	5,99	5,74	5,60	5,73
Cours de sciences humaines					
Faibles (%)	10,6	11,6	9,4	7,3	9,4
Modérés (%)	41,0	43,5	33,9	43,6	37,2
Forts (%)	48,3	44,8	56,6	49,1	53,4
Score moyen	6,09	6,01	6,47	6,35	6,36
Cours d'anglais					
Faibles (%)	5,4	5,0	5,7	2,7	5,1
Modérés (%)	36,2	38,4	34,8	42,7	36,5
Forts (%)	58,3	56,6	59,5	54,7	58,4
Score moyen	6,63	6,68	6,72	6,55	6,68
Autres matières scolaires					
Faibles (%)	3,3	5,4	3,5	2,1	3,3
Modérés (%)	36,7	29,2	29,7	44,5	33,3
Forts (%)	60,0	65,4	66,8	53,5	63,4
Score moyen	6,68	6,77	6,97	6,64	6,86

Le tableau 28 indique que les élèves accordent en moyenne une importance modérément forte à la réussite scolaire (score moyen = 6,75). Les différences entre les scores moyens des régions sont minimes (scores de 6,6 à 6,9). Trois élèves sur cinq

environ (59,3 %) accordent une forte importance à la réussite dans les matières scolaires. C'est dans l'Est, le Nord-Ouest et le Sud que les pourcentages d'élèves qui accordent une forte importance à la réussite scolaire sont les plus élevés (60,7,

59,8 et 59,2 %, respectivement) et dans le Nord-Est que le pourcentage est le moins élevé (53,8 %).

Tableau 28

Importance accordée à la réussite scolaire

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Importance accordée à la réussite scolaire					
Faible (%)	2,8	3,3	2,2	0,6	2,1
Modérée (%)	38,0	37,0	37,1	45,5	38,6
Forte (%)	59,2	59,8	60,7	53,8	59,3
Score moyen	6,67	6,88	6,81	6,58	6,75

Le tableau 29 regroupe les résultats concernant le sentiment de découragement dans les cours. Pour l'ensemble de l'échantillon, le score moyen est de 3,76, ce qui indique qu'un sentiment de découragement dans les cours correspond plutôt faiblement à leur expérience. Les scores moyens des quatre régions vont de 3,7 à 3,9. Le sentiment de découragement correspond fortement au vécu de

seulement 6,3 % des élèves et les différences entre les régions sont négligeables. Toutefois, près de la moitié des élèves avouent que le sentiment de découragement dans les cours correspond modérément à leur expérience. Seulement 44 % des élèves reconnaissent n'éprouver qu'un faible sentiment de découragement; les différences entre les régions sont faibles, les pourcentages allant de 41,4 à 45,4.

Tableau 29

Sentiment de découragement dans les cours

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Être découragé dans ses cours					
Faible (%)	45,4	41,9	44,6	41,4	44,0
Modéré (%)	48,9	52,0	49,0	52,5	49,7
Fort (%)	5,8	6,1	6,5	6,1	6,3
Score moyen	3,77	3,81	3,73	3,88	3,76

3.1.6.4 Sentiment d'inclusion à l'école

Les élèves se prononcent à l'égard de quatre énoncés destinés à mesurer leur sentiment d'inclusion à l'école. Leurs

réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Entièrement en désaccord; 5 = Ni d'accord ni en désaccord; 9 = Entièrement d'accord). L'analyse en composantes principales des réponses



permet de définir un facteur expliquant 61,1 % de la variance. Les résultats de l'analyse sont regroupés au tableau 30. Le score moyen de 6,81 sur l'échelle de neuf points ($\alpha = 0,79$) montre que le sentiment d'inclusion est modérément fort. C'est dans l'Est et le Sud que le pourcentage

d'élèves (64,2 et 63,3 %, respectivement) déclarant éprouver un fort sentiment d'inclusion est le plus élevé (se reporter au tableau 30), comparativement à des pourcentages de 57,1 et 60,2 % dans le Nord-Est et le Nord-Ouest.

Tableau 30
Sentiment d'inclusion à l'école

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Inclusion à l'école					
Faible (%)	3,5	5,7	2,9	2,0	3,0
Modéré (%)	33,2	34,1	33,0	40,9	34,4
Fort (%)	63,3	60,2	64,2	57,1	62,6
Score moyen	6,76	6,62	6,88	6,65	6,81

3.1.6.5 Estime de soi

Les élèves sont invités à se prononcer à l'égard de dix énoncés visant à mesurer leur estime de soi. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Entièrement en désaccord; 5 = Ni d'accord ni en désaccord; 9 = Entièrement d'accord). L'analyse en composantes principales des réponses produit deux facteurs expliquant 62,7 % de la variance totale. Deux échelles ont été constituées : *estime de soi positive* et *estime de soi négative*. Le coefficient alpha de l'échelle de l'estime de soi positive est de 0,87, celui de l'échelle de l'estime de soi négative, de 0,82. Les résultats des analyses sont regroupés au tableau 31. Pour l'Ontario, 60,1 % des élèves disent éprouver une estime de soi forte, et le score moyen de l'ensemble des élèves est de 6,77. Selon la région, de 52,5 à 62,5 % des élèves

déclarent éprouver une forte estime de soi. Pour l'ensemble de l'échantillon, un peu plus du tiers des élèves (37,6 %) reconnaissent que leur estime de soi est modérément positive. Dans chacune des régions, le pourcentage d'élèves qui avouent éprouver une faible estime de soi est très faible (de 1,3 à 3,5 %).

S'agissant de l'estime de soi négative ou des sentiments d'échec ou d'inutilité (se reporter au bas du tableau 31), les résultats des analyses font apparaître un portrait qui s'apparente à celui que nous venons de tracer. Au total, 48,1 % des élèves estiment éprouver de faibles sentiments d'échec ou d'inutilité, tandis que 7,8 % d'entre eux avouent éprouver de forts sentiments d'échec ou d'inutilité. Des pourcentages appréciables d'élèves estiment que ces sentiments sont modérés (de 41 à 52,2 %).

Tableau 31
Estime de soi

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Estime de soi					
Faible (%)	3,5	3,3	2,4	1,3	2,4
Modérée (%)	37,2	39,5	35,1	46,3	37,6
Forte (%)	59,4	57,2	62,5	52,5	60,1
Score moyen	6,67	6,66	6,85	6,59	6,77
Sentiments d'échec ou d'inutilité					
Faibles (%)	45,4	41,3	51,8	38,8	48,1
Modérés (%)	46,6	47,9	41,0	52,2	44,1
Forts (%)	8,0	10,7	7,2	9,0	7,8
Score moyen	3,83	4,10	3,59	4,12	3,74

3.1.7 Dispositions pour les études postsecondaires

3.1.7.1 Motivations pour faire des études postsecondaires

Les élèves sont invités à répondre à vingt-six questions portant sur les raisons pour lesquelles ils feraient des études postsecondaires. Leurs réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). Ces réponses permettent de déterminer à quel point l'absence de motivation, l'un quelconque des quatre types de motivation extrinsèque ou encore la motivation intrinsèque influencent les attitudes des élèves à l'égard des études postsecondaires. Les coefficients alpha des six échelles constituées en

fonction du continuum de régulation motivationnelle (se reporter à la figure 1) décrit au premier chapitre sont les suivants : *motivation intrinsèque* = 0,90, *motivation intégrée* = 0,85, *motivation identifiée* = 0,84, *motivation introjectée* = 0,81, *motivation externe* = 0,76 et *amotivation* = 0,85.

Les résultats des analyses sont indiqués au tableau 32. L'examen des moyennes permet de constater que très peu d'élèves se disent amotivés pour faire des études postsecondaires (score moyen = 2,27 sur l'échelle de 9 points pour l'ensemble de l'échantillon). Ce constat se trouve appuyé par le très fort pourcentage d'élèves (78,3%) qui affirment que l'absence de motivation pour les études postsecondaires correspond faiblement à leurs attitudes.

Tableau 32
Types de motivations pour les études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Amotivation					
Correspond faiblement (%)	75,8	73,1	80,6	73,9	78,3
Correspond modérément (%)	19,5	18,6	16,7	22,3	18,2
Correspond fortement (%)	4,6	8,3	2,7	3,8	3,5
Score moyen	2,40	2,57	2,15	2,46	2,27
Motivation extrinsèque : régulation externe					
Correspond faiblement (%)	3,2	1,6	2,4	1,8	2,4
Correspond modérément (%)	30,1	24,9	25,8	29,7	27,1
Correspond fortement (%)	66,7	73,5	71,8	68,5	70,5
Score moyen	6,86	7,14	7,07	7,01	7,03
Motivation extrinsèque : régulation introjectée					
Correspond faiblement (%)	42,8	43,5	50,0	42,9	47,3
Correspond modérément (%)	50,9	47,4	42,7	53,3	46,1
Correspond fortement (%)	6,3	9,1	7,3	3,8	6,6
Score moyen	3,90	3,91	3,66	3,82	3,74
Motivation extrinsèque : régulation identifiée					
Correspond faiblement (%)	3,7	2,4	2,4	2,4	2,6
Correspond modérément (%)	28,6	28,5	24,7	29,4	26,3
Correspond fortement (%)	67,7	69,2	73,0	68,3	71,1
Score moyen	6,84	7,08	7,16	7,00	7,07
Motivation extrinsèque : régulation intégrée					
Correspond faiblement (%)	11,4	9,5	11,9	7,3	10,9
Correspond modérément (%)	53,6	51,6	50,2	54,9	51,6
Correspond fortement (%)	35,0	38,9	38,0	37,8	37,5
Score moyen	5,62	5,82	5,67	5,91	5,71
Motivation intrinsèque					
Correspond faiblement (%)	8,0	4,8	7,4	6,1	7,1
Correspond modérément (%)	53,6	57,9	51,8	52,9	52,6
Correspond fortement (%)	38,4	37,3	40,8	41,0	40,3
Score moyen	5,83	5,96	5,96	6,00	5,95

La motivation extrinsèque par régulation externe enregistre une moyenne élevée (7,03). Sept élèves sur dix environ (70,5 %) déclarent que des raisons instrumentales ou utilitaires liées à un meilleur emploi, à une plus grande aisance sur le plan économique et à un statut social plus élevé correspondent fortement aux attitudes

qu'ils entretiennent par rapport aux études postsecondaires.

Les raisons liées à la motivation extrinsèque par régulation introjectée reflètent le désir des élèves de ne pas décevoir les attentes de personnes significatives pour eux, comme leurs parents ou leurs enseignants.

Seulement 6,6 % des élèves croient que ces raisons correspondent fortement à celles pour lesquelles ils feraient des études postsecondaires. Les élèves enregistrent pour cette orientation motivationnelle une moyenne générale de 3,74 sur l'échelle de neuf points.

La motivation extrinsèque par régulation identifiée renvoie à des raisons qui privilégient la poursuite de buts personnels. Un peu plus de sept élèves sur dix (71,1 %) pensent que des raisons comme réaliser leurs projets de vie et augmenter leurs compétences dans des domaines qui leurs sont chers les inciteraient à entreprendre des études postsecondaires. Ce type de motivation recueille, tout comme la motivation extrinsèque par régulation externe, une moyenne élevée pour l'ensemble de l'échantillon (7,07 sur l'échelle de neuf points).

La motivation extrinsèque par régulation intégrée signifie que l'élève aurait intégré à son moi la valeur que représente le fait d'entreprendre des études postsecondaires. Il ferait donc de telles études parce que ce comportement correspond à son identité personnelle et à sa définition de lui-même. Au total, 37,5 % des élèves considèrent que les raisons associées à ce type de motivation correspondent fortement à qui ils sont. La moyenne pour l'ensemble de l'échantillon est de 5,71.

L'élève dont la motivation est intrinsèque relativement aux études postsecondaires entreprendrait de telles études pour l'accomplissement, pour le plaisir ou pour la stimulation. Environ 40 % des élèves de l'échantillon global estiment que les raisons associées à ce type de motivation

correspondent fortement aux leurs. La moyenne de l'échantillon est de 5,95.

Des différences sont relevées selon la région et selon le type de motivation. Notamment, l'amotivation pour les études postsecondaires semble être plus prévalente chez les élèves du Nord-Ouest (8,3 %) et le moins prévalente chez les élèves de l'Est (2,7 %). L'examen des scores moyens révèle la présence de différences entre les élèves des quatre régions de l'Ontario, mais elles sont, dans l'ensemble, plutôt mineures. En effet, lorsque nous arrondissons les scores moyens à un dixième de point, nous constatons que les différences entre les moyennes pour chaque type de motivation sont de quatre dixièmes ou moins.

3.1.7.2 Confiance de pouvoir réussir les études postsecondaires

Les élèves sont invités à indiquer à quel point ils sont confiants de pouvoir réussir leurs études postsecondaires. Leur réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Pas de confiance; 5 = Confiance modérée; 9 = Confiance extrême). Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon (7,36) reflète une confiance élevée dans la capacité de réussir des études postsecondaires (se reporter au tableau 33). Près de 80 % des élèves se disent très confiants de pouvoir réussir leurs études à ce niveau. Un peu moins de 20 % des élèves se disent modérément confiants et 3 % environ avouent être peu confiants. Le pourcentage le plus élevé d'élèves qui se déclarent très confiants se trouve dans le Nord-Ouest (83,5 %). Un peu moins d'élèves des autres régions se disent très confiants de pouvoir réussir leurs études

postsecondaires (75,3 à 78,3 %). Il importe de noter ici que tous les élèves ne visent pas les mêmes études postsecondaires et

que leur confiance de réussir peut fortement dépendre du programme d'études projeté.

Tableau 33

Confiance de pouvoir réussir des études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Peu confiant (%)	3,5	2,1	3,2	2,6	3,1
Modérément confiant (%)	19,9	14,4	18,5	22,0	19,1
Très confiant (%)	76,6	83,5	78,3	75,3	77,8
Score moyen	7,33	7,67	7,37	7,30	7,36

3.1.7.3 Endroit où se trouve le programme préféré pour les études postsecondaires

Les élèves sont invités à préciser où se trouve le programme postsecondaire qu'ils préfèrent. Les choix de réponse sont indiqués dans la colonne de gauche du tableau 34. Dans l'ensemble, 71,3 % des élèves estiment que le programme qui les intéresse le plus se trouve dans leur province. Presque 12 % des élèves disent que ce programme se trouve au Canada, mais dans une autre province. Un peu plus de 4 % répondent que ce programme se donne à l'étranger. C'est dans l'Est (79,7 %) et le Sud (67,5 %) qu'il y a le plus d'élèves

qui disent que le programme qui les intéresse le plus se donne dans leur province, et c'est dans le Nord-Ouest (59,6 %) et le Nord-Est (48,1 %) que sont enregistrés les pourcentages les moins élevés d'élèves qui considèrent que le programme qui les intéresse le plus est enseigné dans leur province. C'est dans le Nord-Est et le Sud que les élèves sont les plus enclins à croire que le programme d'études qui les intéresse le plus est hors Ontario (26 et 16,5 %, respectivement). Dans l'ensemble, 10,7 % des élèves sont incertains ou ambivalents en ce qui concerne l'endroit où le programme qui pourrait les intéresser le plus est enseigné.

Tableau 34

Endroit où se trouve le programme qui intéresse le plus l'élève

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Dans ma province (%)	67,5	59,6	79,7	48,1	71,3
Hors de ma province, mais au Canada (%)	16,5	9,4	7,0	26,0	11,9
À l'étranger (%)	2,0	11,0	5,2	1,9	4,4
Incertain (%)	11,5	18,4	7,3	19,9	10,7
Aucune intention de faire des études postsecondaires (%)	2,6	1,6	0,8	4,2	1,7

3.1.7.4 *Obstacles aux études postsecondaires*

Les élèves sont invités à indiquer à quel point chacun de quatorze éléments constitue pour eux un obstacle pour entreprendre des études postsecondaires. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucun obstacle; 5 = Obstacle moyen; 9 = Obstacle majeur). L'analyse en composantes principales des réponses regroupe ces éléments en trois facteurs qui expliquent 60,9 % de la variance totale. Trois échelles ont été constituées à la lumière des facteurs suivants : 1) *le manque d'encouragement de la part de membres de la famille et d'amis, accompagné d'obligations familiales* (alpha = 0,85); 2), *les coûts élevés et la peur de l'endettement* (alpha = 0,81) et 3) *l'indécision professionnelle, accompagnée d'un manque de connaissances des emplois et des carrières et d'un manque d'intérêt pour faire des études à ce niveau* (alpha = 0,75).

Selon les résultats des analyses (se reporter au tableau 35) pour le premier facteur, le manque d'encouragement de la part de membres de la famille et d'amis, accompagné d'obligations familiales, ne représente qu'un obstacle mineur pour 76,8 % des élèves et n'est jugé obstacle majeur que par 3,6 % des élèves. Toutefois, il importe de signaler qu'il s'agit d'un obstacle moyen pour un pourcentage non

négligeable d'élèves (19,6 %). Au total, près d'un élève sur quatre (23,2 %) pense que cet obstacle est moyen ou majeur. C'est dans le Nord-Est (27,4 %) et le Sud (24,9 %) qu'un élève sur quatre ou plus croit que le manque d'encouragement s'avère un obstacle moyen ou majeur.

Les coûts élevés et la peur de l'endettement représentent un obstacle qualifié de majeur par 17,3 % des élèves et de moyen par 40,8 % d'entre eux. Seulement 41,9 % des élèves estiment que ce facteur constitue un obstacle mineur. Au total, près de trois élèves sur cinq (58,1 %) sont d'avis que cet obstacle est moyen ou majeur. Il est moyen ou majeur aux yeux de plus de sept élèves sur dix (74,2 %) dans le Nord-Est, plus de six élèves sur dix dans le Sud (63,3 %) et le Nord-Ouest (62,4 %) et plus de quatre élèves sur dix (45 %) dans l'Est.

Enfin, l'indécision professionnelle, accompagnée d'un manque de connaissances des emplois et des carrières et d'un manque d'intérêt pour entreprendre des études postsecondaires, représente un obstacle majeur pour 8,6 % des élèves. Il convient de souligner que 35 % des élèves considèrent que ce facteur est un obstacle moyen, ce qui signifie que 43,6 % des élèves pensent qu'il constitue pour eux un obstacle moyen ou majeur. Dans les différentes régions, c'est entre 41,7 % et 47,2 % des élèves qui se rangent à cet avis.

Tableau 35
Obstacles aux études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Manque d'encouragement					
Obstacle mineur (%)	75,1	76,6	78,5	72,6	76,8
Obstacle moyen (%)	20,0	17,7	18,6	23,0	19,6
Obstacle majeur (%)	4,9	5,6	2,9	4,4	3,6
Score moyen	2,52	2,30	2,29	2,59	2,38
Manque d'argent et peur de l'endettement					
Obstacle mineur (%)	36,8	37,6	48,0	25,8	41,9
Obstacle moyen (%)	41,2	41,6	37,2	53,0	40,8
Obstacle majeur (%)	22,1	20,8	14,8	21,2	17,3
Score moyen	4,56	4,47	3,94	4,88	4,23
Indécision professionnelle					
Obstacle mineur (%)	52,8	54,6	58,3	53,6	56,4
Obstacle moyen (%)	37,7	36,9	34,0	35,4	35,0
Obstacle majeur (%)	9,5	8,4	7,7	11,0	8,6
Score moyen	3,63	3,49	3,34	3,54	3,43

3.1.8 Langue des études secondaires et postsecondaires

3.1.8.1 Proportion souhaitée des études secondaires en français et motivations

Les élèves sont invités à indiquer quelle proportion des cours de leur programme d'études secondaires aurait été en français s'ils avaient eu le choix. L'échelle comporte sept choix de réponses (1 = Tous les cours en anglais; 2 = Tous les cours en anglais, sauf les cours obligatoires de langue française; 3 = Environ les deux tiers des cours en anglais; 4 = Environ la moitié des cours en français et la moitié en anglais; 5 = Environ les deux tiers des cours en français;

6 = Tous les cours en français, sauf les cours obligatoires de langue anglaise; 7 = Tous les cours en français. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon est de 4,98 (se reporter au tableau 36). Dans tout l'échantillon, près des deux tiers des élèves (63,6 %) auraient opté pour un programme dont au moins les deux tiers des cours auraient été en français. C'est dans le Sud que le pourcentage d'élèves qui auraient opté pour une aussi forte proportion de cours en français est le moins élevé (52,1 %); les élèves de cette région sont les plus nombreux (21,9 %) à indiquer qu'ils auraient choisi un programme d'études dont au moins les deux tiers des cours auraient été en anglais.

Tableau 36
Langue des études secondaires si l'élève avait eu le choix

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Langue des études secondaires					
Les 2/3 ou plus en anglais (%)	21,9	16,5	10,9	17,7	14,1
Moitié/moitié (%)	26,0	20,6	21,3	22,9	22,3
Les 2/3 et plus en français (%)	52,1	62,9	67,8	59,4	63,6
Score moyen	4,51	4,98	5,15	4,83	4,98

Les élèves se sont prononcés sur onze raisons ou motivations pour avoir terminé leurs études secondaires en français. Leurs réponses sont données sur une échelle de correspondance de neuf points (1 = Ne correspond pas du tout; 5 = Correspond modérément; 9 = Correspond entièrement). L'analyse en composantes principales des réponses permet de définir deux facteurs expliquant 55,6 % de la variance. Le premier facteur (alpha de l'échelle = 0,81) regroupe des raisons reflétant une régulation intégrée, une régulation identifiée et une motivation intrinsèque. Sur notre continuum d'autodétermination (se reporter à la figure 1), ces trois formes de motivations traduisent une autodétermination plus élevée; aux fins de l'analyse, nous parlons de *motivation interne*. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon (6,59) et les scores moyens des régions (les 6,28 à 6,76) indiquent que les motivations de ces types sont modérément

fortes en ce qui concerne le fait de terminer les études secondaires en français (se reporter au tableau 37).

Le deuxième facteur (alpha de l'échelle = 0,79) reflète la régulation introjectée, la régulation externe (deux formes de motivation extrinsèque) et l'amotivation, que nous regroupons ici sous le titre *motivation externe et amotivation*. Le score moyen de l'ensemble de l'échantillon (3,22) et les scores moyens des régions (de 3,06 à 3,48) indiquent que ces types de motivations sont généralement faibles. Au total, ce n'est que 6,5 % des élèves qui estiment que ces types de motivations correspondent fortement aux leurs. Nous constatons peu de variabilité d'une région à l'autre. Près de trois élèves sur cinq (59,9 %) pensent que ces types de motivations correspondent faiblement aux leurs.

Tableau 37

Raisons pour avoir terminé ses études secondaires en français

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Motivation interne					
Correspond faiblement (%)	7,4	5,7	4,6	3,3	4,9
Correspond modérément (%)	42,1	32,9	33,9	42,7	36,6
Correspond fortement (%)	50,5	61,4	61,5	54,1	58,5
Score moyen	6,28	6,76	6,68	6,53	6,59
Motivation externe et amotivation					
Correspond faiblement (%)	62,7	58,0	61,0	53,9	59,9
Correspond modérément (%)	32,8	32,7	31,7	41,7	33,6
Correspond fortement (%)	4,4	9,4	7,4	4,4	6,5
Score moyen	3,06	3,48	3,21	3,29	3,22

3.1.8.2 Proportion souhaitée des études postsecondaires en français

Les élèves sont invités à indiquer quelle proportion des cours de leur programme d'études postsecondaires serait en français s'ils avaient le choix. L'échelle comporte sept choix de réponses (1 = Tout les cours en anglais; 2 = Tous les cours en anglais, sauf les cours obligatoires de langue française; 3 = Environ les deux tiers des cours en anglais; 4 = Environ la moitié des cours en français et la moitié en anglais; 5 = Environ les deux tiers des cours en français; 6 = Tous les cours en français, sauf les cours obligatoires de langue anglaise; 7 = Tous les cours en français. Selon le score moyen de l'échantillon total (4,51), les élèves sont plutôt partagés en ce qui concerne la proportion des études secondaires qu'ils souhaiteraient faire au moins en français. Au total, 51,2 % des élèves souhaiteraient faire les deux tiers de leurs études en français, 24,9 % souhaiteraient faire la moitié de celles-ci en français et la moitié

en anglais et 23,9 % d'entre eux souhaiteraient faire au moins les deux tiers de leurs études en anglais (se reporter au tableau 38). Les scores moyens, qui se situent dans le Nord-Est, le Nord-Ouest et l'Est entre 4,43 et 4,78 sur une échelle de sept points, montrent que les élèves de ces régions opteraient en moyenne pour des programmes comportant au moins un peu plus de cours en français qu'en anglais. Dans le Sud, ce serait plutôt le contraire (score moyen = 3,55). On trouve dans cette région une proportion nettement plus élevée (43,8 %) d'élèves qui manifestent une préférence pour un programme comportant au moins les deux tiers des cours en anglais. C'est dans l'Est que la proportion d'élèves manifestant cette préférence est la plus faible (18,4 %) et c'est aussi dans cette région que la proportion d'élèves qui préfèrent un programme comportant au moins les deux tiers des cours en français est clairement la plus forte (58,2 %).

Tableau 38

Proportion souhaitée des études postsecondaires en français s'il y avait choix

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Les 2/3 ou plus en anglais (%)	43,8	26,2	18,4	24,9	23,9
Moitié/moitié (%)	28,3	25,4	23,5	27,0	24,9
Les 2/3 et plus en français (%)	28,0	48,4	58,2	48,1	51,2
Score moyen	3,55	4,53	4,78	4,43	4,51

Les élèves indiquent aussi quelle est la probabilité qu'ils fassent leurs études postsecondaires en français. Leur réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). Le score moyen de l'échantillon (6,29) indique une probabilité modérément élevée de poursuite des études postsecondaires en français (se reporter au le tableau 39). Environ trois élèves sur cinq (58,9 %) estiment que la probabilité est forte qu'ils fassent leurs études postsecondaires en français, un peu moins d'un élève sur cinq (19 %) pense que cette probabilité est moyenne et, pour un peu plus d'un élève sur cinq (22,1 %), cette probabilité est faible. Les scores moyens des élèves des différentes régions permettent d'observer

des différences significatives. La probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français est la plus élevée dans l'Est (score moyen = 6,77) et la moins élevée dans le Sud (score moyen = 4,71). Alors que 66,4 % des élèves de l'Est et 61,6 % des élèves du Nord-Ouest estiment que la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français est forte, seulement 34 % des élèves du Sud et 53,8 % des élèves du Nord-Est sont de cet avis. Un pourcentage appréciable d'élèves du Sud (40,4 %) et, à un degré moindre, du Nord-Est (24,5 %), du Nord-Ouest (20 %) et de l'Est (16,9 %) sont d'avis que la probabilité qu'ils poursuivent des études postsecondaires en français est faible.

Tableau 39

Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Faible (%)	40,4	20,0	16,9	24,5	22,1
Modérée (%)	25,6	18,4	16,6	21,8	19,0
Forte (%)	34,0	61,6	66,4	53,8	58,9
Score moyen	4,71	6,39	6,77	5,97	6,29

Les élèves indiquent quelle est la probabilité qu'ils fassent leurs études postsecondaires en français si la distance et les coûts ne sont pas des facteurs. L'échelle

pour la deuxième et la troisième question est de neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). Quand nous comparons les scores moyens des élèves au



tableau 40 à ceux du tableau 39, nous constatons une légère augmentation de la probabilité de faire des études postsecondaires en français lorsque la distance et les coûts ne sont pas pris en compte pour l'échantillon total, où le score moyen passe de 6,29 à 6,35, et, dans le Nord-Ouest, où le score moyen passe de 6,39 à 6,56. La différence est plus significative dans le Sud, où le score moyen

passé de 4,71 à 5,18, et le pourcentage d'élèves qui indiquent que la probabilité est forte qu'ils entreprennent des études postsecondaire en français passe de 34 % à 39,3 %. Le fait que la distance et les coûts ne soient pas pris en compte n'augmente pas la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français dans l'Est et dans le Nord-Est.

Tableau 40
Probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français si la distance et les coûts ne sont pas des facteurs

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Faible (%)	32,5	17,7	17,7	27,5	21,7
Modérée (%)	28,2	18,9	16,7	20,1	19,2
Forte (%)	39,3	63,5	65,7	52,4	59,1
Score moyen	5,18	6,56	6,77	5,84	6,35

Enfin, les élèves sont invités à indiquer leur préférence quant au caractère linguistique de l'établissement postsecondaire qu'ils souhaiteraient fréquenter. Les choix de réponse figurent dans la colonne de gauche du tableau 41. Une proportion de 70,2 % des élèves préféreraient un établissement bilingue, comparativement à 20,5 % qui aimeraient mieux un établissement francophone et à 9,3 % qui opteraient pour un établissement anglophone. Nous relevons des différences significatives entre les quatre régions. L'établissement bilingue

est le choix d'une forte majorité d'élèves dans toutes les régions, particulièrement dans le Sud et le Nord-Ouest (environ 75 %). Dans le Sud, l'établissement anglophone est préféré par une proportion deux fois plus élevée (15,8 %) que le Nord-Ouest et l'Est (6,8 %), mais le Nord-Est suit le Sud de près (13,4 %). C'est dans l'Est que l'établissement francophone est le choix d'un pourcentage plus élevé d'élèves (24,4 %) et dans le Sud qu'il est préféré le moins (8,9 %).

Tableau 41

Préférence en ce qui concerne le caractère linguistique de l'établissement postsecondaire

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Anglophone (%)	15,8	6,8	6,8	13,4	9,3
Bilingue (%)	75,4	74,7	68,8	69,2	70,2
Francophone (%)	8,9	18,5	24,4	17,4	20,5

3.1.8.3 *Obstacles aux études postsecondaires en français*

Les élèves sont invités à indiquer à quel point dix-sept éléments constituent des obstacles à la possibilité d'entreprendre des études postsecondaires en français. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucun obstacle; 5 = Obstacle moyen; 9 = Obstacle majeur). L'analyse en composantes principales des réponses regroupe ces éléments en quatre facteurs expliquant 69,1 % de la variance totale. Quatre échelles sont constituées en fonction de ces facteurs : 1) *préférence pour l'anglais* (alpha = 0,87) 2) *distance d'un établissement de langue française* (alpha = 0,87) 3) *faible nombre et montant peu élevé des bourses d'études en français* (alpha = 0,84) et 4) *faibles résultats et peu d'intérêt pour les études en français* (alpha = 0,74).

L'examen des scores moyens (se reporter au tableau 42) montre que les facteurs mentionnés comme constituant des obstacles aux études postsecondaires en français sont généralement considérés par les élèves, en moyenne, comme plutôt mineurs. Les scores moyens pour l'échantillon global varient de 3,16 à 3,56.

C'est aussi une majorité des élèves, quoique faible pour certains facteurs, qui considèrent chaque obstacle comme plutôt mineur (de 52,1 à 59,2 % des élèves, selon

le facteur). Ces mêmes facteurs sont toutefois perçus comme représentant des obstacles modérés ou majeurs par pas moins de 40,8 à 47,9 % des élèves. Ces facteurs sont, par ordre d'importance, la préférence pour l'anglais (47,9 %), les faibles notes en français et le peu d'intérêt pour les études en français (47,1 %), la distance d'un établissement francophone (44,8 %) et le montant peu élevé et le peu de nombre de bourses d'études en français (40,8 %). Les obstacles que les élèves jugent majeurs sont, dans l'ordre, les faibles notes en français et le peu d'intérêt pour les études en français (14,9 %), la distance d'un établissement francophone (10 %), la préférence pour l'anglais (10 %) et le montant peu élevé et le faible nombre de bourses d'études en français (6,8 %).

Nous notons des différences significatives entre les régions. Les faibles notes en français et le peu d'intérêt pour les études en français sont qualifiés d'obstacle majeur par des pourcentages assez semblables d'élèves dans le Nord-Est (17,3 %), le Nord-Ouest (15,4 %), le Sud (14,9 %) et l'Est (14,2 %). La distance d'un établissement francophone est considérée comme un obstacle majeur par des pourcentages sensiblement plus élevés d'élèves du Sud (21,5 %) et du Nord-Ouest (12,2%) que de l'Est (7,9 %) et du Nord-Est (6,6 %). La préférence pour l'anglais est perçue comme



constituant un obstacle majeur par un pourcentage plus élevé d'élèves du Sud (15,7 %) que des autres régions (entre 7,4 à 9,4 %). Enfin, le peu élevé et le faible montant et nombre de bourses d'études postsecondaires en français sont plus souvent perçus comme un obstacle majeur dans le Sud et le Nord-Ouest (10 %) que dans l'Est et le Nord-Est (6 %). Nous ne négligeons dans cette analyse les proportions d'élèves qui qualifient ces obstacles de moyens. Quand nous combinons les catégories « obstacle

moyen » et « obstacle majeur », nous constatons que, sauf rares exceptions, c'est de quatre à six élèves sur dix qui estiment que ces obstacles sont moyens ou majeurs en ce qui concerne la possibilité de faire des études postsecondaires en français. Dans le Sud, plus de six élèves sur dix croient que la distance d'un établissement francophone (66 %) et leur préférence pour l'anglais (62,5 %) sont, pour eux, des obstacles moyens ou majeurs au projet de poursuivre des études postsecondaires en français.

Tableau 42

Obstacles à la possibilité de faire des études postsecondaires en français

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Préférence pour l'anglais					
Obstacle mineur (%)	37,5	55,5	56,6	48,3	52,1
Obstacle moyen (%)	46,8	35,5	34,0	44,4	37,9
Obstacle majeur (%)	15,7	9,0	9,4	7,4	10,0
Score moyen	4,27	3,37	3,38	3,60	3,56
Distance d'un établissement francophone					
Obstacle mineur (%)	34,0	55,5	60,2	56,2	55,1
Obstacle moyen (%)	44,5	32,2	31,9	37,2	34,8
Obstacle majeur (%)	21,5	12,2	7,9	6,6	10,0
Score moyen	4,40	3,34	3,07	3,27	3,33
Montants peu élevé et faible nombre de bourse					
Obstacle mineur (%)	49,1	55,3	63,0	56,2	59,2
Obstacle moyen (%)	40,7	35,0	31,1	37,8	34,0
Obstacle majeur (%)	10,1	9,8	5,9	6,0	6,8
Score moyen	3,67	3,33	3,00	3,20	3,16
Faibles notes en français et peu d'intérêt					
Obstacle mineur (%)	46,6	50,4	56,6	45,7	52,9
Obstacle moyen (%)	38,6	34,1	29,2	37,0	32,2
Obstacle majeur (%)	14,9	15,4	14,2	17,3	14,9
Score moyen	3,79	3,63	3,36	3,85	3,52

3.1.8.4 Perception de l'offre de bourses d'études postsecondaires en français ou en anglais

Une question demande aux élèves s'ils croient que les bourses d'études postsecondaires sont davantage offertes pour les études postsecondaires en français ou pour les études postsecondaires en anglais. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = En anglais; 5 = Dans les deux langues également; 9 = En français). La majorité des élèves estiment qu'autant de bourses sont offertes pour les études en français que pour les études en anglais (56,5 %). Une proportion de 22,1 % des élèves pensent qu'on offre plus de bourses pour les études en français qu'en

anglais, tandis que 21,4 % croient le contraire, c'est-à-dire qu'il y aurait plus de bourses pour les études postsecondaires en anglais (se reporter au tableau 43). Les élèves du Nord-Est sont plus nombreux (26,8 %) que ceux des autres régions à croire qu'il y a plus de bourses pour les études en français que pour les études en anglais. Les élèves du Sud sont plus nombreux (29,8 %) que ceux des autres régions à croire qu'il y a plus de bourses pour les études en anglais que pour les études en français. C'est dans le Nord-Est et le Nord-Ouest que les élèves sont les plus nombreux (60 %) à croire que l'offre de bourses pour les études en français est à peu près la même que pour les études en anglais.

Tableau 43

Perception de l'importance de l'offre des bourses en fonction de la langue des études

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Plus grande en anglais (%)	29,8	20,2	21,6	12,9	21,4
La même en français ou en anglais (%)	51,1	60,1	56,6	60,3	56,5
Plus grande en français (%)	19,2	19,7	21,8	26,8	22,1
Score moyen	4,67	5,02	4,99	5,35	5,00

3.1.9 Financement des études postsecondaires

3.1.9.1 Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires

Le score moyen de l'échantillon (4,51) sur une échelle de neuf points (1 = Aucune connaissance; 5 = Connaissance modérée; 9 = Très bonne connaissance) indique que la connaissance des diverses sources de financement pour les études

postsecondaires est modérée. Plus d'un élève sur quatre (26,9 %) croit que sa connaissance des sources de financement est faible (se reporter au tableau 44). L'examen des scores moyens montre que c'est dans le Nord-Ouest que la connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires est un peu plus faible (score moyen = 4,19). C'est, d'ailleurs, dans cette région que le pourcentage d'élèves qui dit avoir une connaissance faible est le plus élevé (34,6 %). Un peu plus de six élèves sur dix

(62,3 %) pensent avoir une connaissance modérée des sources de financement pour les études postsecondaires. Sauf pour le Nord-Est où près de 70 % des élèves estiment avoir une connaissance modérée des sources de financement, le pourcentage

d'élèves des autres régions qui sont de cet avis est relativement similaire (de 59 à 61,5 %). Seulement un peu plus d'un élève sur dix (10,8 %) dit avoir une forte connaissance des sources de financement.

Tableau 44

Connaissance des sources de financement pour les études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Connaissance faible (%)	30,0	34,6	28,0	17,4	26,9
Connaissance modérée (%)	59,0	58,1	61,5	69,7	62,3
Connaissance forte (%)	10,9	7,3	10,5	12,9	10,8
Score moyen	4,42	4,19	4,46	4,84	4,51

3.1.9.2 Sources et montants du financement prévus pour les études postsecondaires

Au total, douze questions portent sur les sources et les sommes d'argent prévues pour chaque année des études postsecondaires. Les élèves répondent sur une échelle de sept points : 1 = 0 \$; 2 = De 1 à 4 000 \$; 3 = De 4 001 à 8 000 \$; 4 = De 8 001 à 12 000 \$; 5 = De 12 001 à 16 000 \$; 6 = De 16 001 à 20 000 \$; 7 = 20 001 \$ et plus. L'analyse factorielle en composantes principales produit trois facteurs expliquant 61,6 % de la variance totale. Sont constituées les échelles suivantes : 1) *les parents ou la famille*, 2) *les économies de l'élève* (alpha = 0,79), et 3) *les bourses et prêts* (alpha = 0,87).

Les trois scores moyens (sur une échelle de sept) de l'échantillon total sont plutôt faibles (se reporter au tableau 45). Ils montrent que les élèves estiment obtenir

plus d'argent pour leurs études de leur famille (score moyen = 3,02) et de leurs économies personnelles (score moyen = 2,6) que de bourses et de prêts (score moyen = 1,96). Alors que 23,4 % des élèves comptent recevoir de 4 001 à 12 000 \$ annuellement de leurs parents ou de leur famille, 21,7 % jugent que des sommes de cet ordre proviendront de leurs économies personnelles et 11,7 % pensent qu'elles proviendront de bourses ou de prêts. C'est dans le Sud que nous trouvons les pourcentages les plus élevés d'élèves qui disent prévoir des sommes allant de 4 001 à 12 000 \$ annuellement provenant de leurs parents ou de leur famille (29,7 %). C'est dans le Nord-Est qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'élèves qui disent prévoir des sommes allant de 4 001 à 12 000 \$ en provenance de leurs économies personnelles (21,7 %) et de prêts ou bourses (17,1 %).

Tableau 45
Sources de financement prévues pour les études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Bourses ou prêts					
De 0 à 4 000 \$ (%)	86,6	91,5	89,5	82,9	88,0
De 4 001 à 12 000 \$ (%)	12,7	8,1	10,2	17,1	11,7
12 001 \$ et plus (%)	0,7	0,4	0,2	0,0	0,3
Score moyen	2,08	1,89	1,89	2,14	1,96
Économies personnelles					
De 0 à 4 000 \$ (%)	76,6	76,4	78,2	70,3	76,5
De 4 001 à 12 000 \$ (%)	21,3	21,5	20,4	27,1	21,7
12 001 \$ et plus (%)	2,0	2,0	1,4	2,6	1,7
Score moyen	2,62	2,58	2,55	2,79	2,60
Parents ou famille					
De 0 à 4 000 \$ (%)	60,4	69,2	71,3	68,2	69,0
De 4 001 à 12 000 \$ (%)	29,7	24,3	21,2	25,5	23,4
12 001 \$ et plus (%)	9,9	6,5	7,4	6,3	7,6
Score moyen	3,35	2,97	2,94	3,04	3,02

Une question demande aux élèves si quelqu'un a mis de l'argent de côté pour leurs études postsecondaires. Presque les deux tiers (66,2 %) répondent par l'affirmative (se reporter au tableau 46). C'est dans l'Est que le pourcentage d'élèves qui répondent « oui » est le plus élevé, 69,4 % comparativement à environ 60 % dans les autres régions. Le pourcentage

d'élèves ayant répondu « non » est presque le même dans toutes les régions, bien qu'il soit un peu plus faible dans l'Est (18 %). C'est dans le Sud (19 %), le Nord-Ouest (18,2 %) et le Nord-Est (16,6 %) que les pourcentages d'élèves qui disent ignorer si quelqu'un a mis de l'argent de côté pour leurs études sont les plus élevés.

Tableau 46
Économies destinées aux études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Oui (%)	60,0	60,7	69,4	62,1	66,2
Non (%)	21,0	21,1	18,0	21,3	19,2
Je ne sais pas (%)	19,0	18,2	12,7	16,6	14,6

Lorsque nous leur demandons qui fait ces économies, trois élèves sur dix environ (30,2 %) affirment que c'est eux-mêmes et plus de cinq sur dix (54,8 %) répondent que

ce sont leurs parents ou leurs tuteurs (se reporter au tableau 47). D'autres membres de la famille sont aussi à l'origine de ces économies (11 %).



C'est dans le Nord-Est (39,2 %), puis dans l'Est (29,5 %) et le Nord-Ouest (28,5 %) que les pourcentages d'élèves qui répondent avoir fait ces économies sont les plus

élevés. C'est dans l'Est (57,2 %), le Sud (54,2 %) et le Nord-Ouest (52,2 %) qu'un pourcentage plus élevé d'élèves répondent que ce sont leurs parents ou leurs tuteurs.

Tableau 47

Responsable des économies destinées aux études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Moi-même (%)	23,6	28,5	29,5	39,2	30,2
Mes parents ou mes tuteurs (%)	54,2	52,2	57,2	47,4	54,8
Autres membres de ma famille (%)	12,3	9,5	11,1	9,5	11,0
Autre (%)	3,7	5,9	3,3	2,5	3,4

3.1.9.3 Préoccupations financières à l'égard des études postsecondaires

Trois questions visent à évaluer l'importance des préoccupations financières des élèves. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Pas du tout préoccupé; 5 = Incertain/Ne sais pas; 9 = Très préoccupé). L'analyse en composantes principales des réponses permet de définir un facteur expliquant à lui seul 84 % de la variance. Le coefficient alpha de l'échelle constituée en fonction de ce facteur est de 0,91. En moyenne, les élèves du Nord-Est sont plus préoccupés par le financement de leurs études postsecondaires que ceux des autres régions (se reporter au le tableau

48). En tout, presque trois élèves sur dix (29,2 %) se disent très préoccupés par les questions de financement, d'endettement et de capacité de rembourser les prêts. Le pourcentage d'élèves qui se disent très préoccupés est presque le même dans les quatre régions. Un peu plus de trois élèves sur dix (31,9 %) déclarent être peu préoccupés par ces questions. Un peu plus du tiers des élèves disent être incertains (38,9 %). Un peu plus d'élèves de l'Est (36,5 %) que des autres régions se disent peu préoccupés par la question du financement de leurs études postsecondaires et seulement un élève sur cinq (19,9 %) du Nord-Est se dit être peu préoccupé à ce sujet.

Tableau 48

Préoccupations par rapport au financement des études postsecondaires et à l'endettement

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Peu préoccupé (%)	26,9	31,6	36,5	19,9	31,9
Incertain/Ne sais pas (%)	42,4	38,4	35,2	49,0	38,9
Très préoccupé (%)	30,6	30,0	28,3	31,2	29,2
Score moyen	5,15	4,86	4,68	5,34	4,87

3.1.9.4 Probabilité d'habiter chez les parents pendant les études postsecondaires

Une question demande aux élèves d'indiquer le degré de probabilité qu'ils habitent chez leurs parents ou leurs tuteurs pendant leurs études postsecondaires. Leur réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Pas du tout probable; 5 = Plus ou moins probable; 9 = Très fortement probable). L'examen des scores moyens des régions montre qu'il existe des différences significatives entre les régions (se reporter au tableau 49). Il semble être plus probable que les élèves habitent chez leurs parents pendant leurs études postsecondaires dans le Nord-Ouest (score moyen = 6,06) et l'Est (score moyen = 5,47) que dans le Sud (score moyen = 4,67) et le Nord-Est (score

moyen = 3,76). Le pourcentage d'élèves qui croient à la forte probabilité qu'ils habitent chez leurs parents ou leurs tuteurs est légèrement plus élevé (40 %) que le pourcentage d'élèves qui estime que la probabilité est presque inexistante (35,6 %). Près du quart des élèves (24,4 %) sont incertains à ce sujet.

C'est dans le Nord-Ouest et l'Est que nous trouvons les pourcentages les plus élevés d'élèves qui croient qu'il est très probable qu'ils habiteront chez leurs parents ou leurs tuteurs (52,8 et 46,6 %, respectivement) et c'est dans le Nord-Est et le Sud que les pourcentages d'élèves estimant très peu probable qu'ils habitent chez leurs parents ou leurs tuteurs (50,5 et 41 %) sont les plus élevés.

Tableau 49

Probabilité d'habiter chez les parents pendant les études postsecondaires

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Très peu probable (%)	41,0	21,6	31,3	50,5	35,6
Incertain (%)	25,1	25,6	22,0	31,9	24,4
Très probable (%)	33,9	52,8	46,6	17,5	40,0
Score moyen	4,67	6,06	5,47	3,76	5,08

3.1.10 Projet de retour dans sa région après les études postsecondaires

3.1.10.1 Intention relative au lieu de travail éventuel

Un peu plus de quatre élèves sur dix (43,5 %) se proposent de travailler dans leur région après leurs études postsecondaires (se reporter au tableau 50). Un peu moins du tiers (32 %) ont l'intention de travailler à l'extérieur de leur région tout en restant

dans la province. Un peu plus d'un élève sur dix (12,7 %) prévoit travailler au Canada, mais à l'extérieur de la province. Enfin, un peu plus d'un élève sur dix (11,7 %) compte travailler à l'étranger. L'intention de quitter la province pour travailler est approximativement deux fois plus élevée dans l'Est (14,9 %) et le Sud (12,3 %) que dans le Nord-Ouest (6,6 %) et le Nord-Est (7,4 %). Pour l'Ontario, les trois quarts des élèves (75,5 %) disent avoir l'intention de travailler dans la province après leurs études postsecondaires.

Tableau 50

Intention relative au milieu de travail éventuel

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Dans la région (%)	39,6	53,1	44,8	39,7	43,5
Dans la province, mais pas la région (%)	31,2	32,3	28,9	44,0	32,0
Extérieur de la province, mais au Canada (%)	12,3	6,6	14,9	7,4	12,7
À l'étranger (%)	17,0	8,0	11,4	8,8	11,7

Les élèves sont invités à indiquer la force de leur intention de faire carrière dans leur région. Leur réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Aucune intention; 5 = Intention modérée; 9 = Intention très forte). Pour l'ensemble de l'échantillon (se reporter au tableau 51), la force de l'intention de retourner dans sa région pour y faire carrière est plutôt modérée (score moyen de 5,50). C'est dans le Nord-Ouest que la moyenne est la plus forte (score moyen = 5,84) et dans le Sud qu'elle est la moins forte (score moyen = 5,23). Plus du tiers des élèves (37,2 %) auraient la forte intention de faire carrière

dans leur région, comparativement à 42 %, dont la force de l'intention est modérée, et 20,8 %, dont l'intention est faible. Le pourcentage d'élèves manifestant une forte intention de faire carrière dans leur région est beaucoup plus élevé dans le Nord-Ouest et l'Est (47,8 et 39,4 %, respectivement) que dans le Nord-Est et le Sud (32,3 et 31 %, respectivement). Le pourcentage d'élèves manifestant une faible intention de faire carrière dans leur région est sensiblement plus élevé dans le Nord-Est (24,8 %) et le Sud (23,5 %) que dans le Nord-Ouest et l'Est (19 et 19,1 %, respectivement).

Tableau 51

Force de l'intention de faire carrière dans sa région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Faible (%)	23,5	19,0	19,1	24,8	20,8
Modérée (%)	45,5	33,2	41,6	42,9	42,0
Forte (%)	31,0	47,8	39,4	32,3	37,2
Score moyen	5,23	5,84	5,58	5,36	5,50

Une question demande aux élèves d'indiquer à quel point ils sont confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région. Leur réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = Pas du tout confiant; 5 = Modérément confiant; 9 = Extrêmement confiant). Selon le score moyen de

l'échantillon (5,98), les élèves sont dans l'ensemble modérément confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région après leurs études postsecondaires. Presque un élève sur deux (47,9 %) se dit confiant de pouvoir trouver du travail dans sa région (se reporter au tableau 52)

comparativement à 40 %, qui sont modérément confiants, et à 12,5 %, dont la confiance est faible.

Les résultats pour les régions Sud, Nord-Ouest et Est sont presque identiques. C'est dans la région du Nord-Est que nous

trouvons le pourcentage le moins élevé d'élèves qui se disent très confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région (44,2 %) et le pourcentage le plus élevé d'élèves qui se disent peu confiants de trouver du travail dans leur région (18,3 %).

Tableau 52

Confiance de pouvoir trouver du travail dans sa région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Faible (%)	11,3	9,9	11,4	18,3	12,5
Modérée (%)	39,6	39,9	40,2	37,5	39,6
Forte (%)	49,1	50,2	48,4	44,2	47,9
Score moyen	6,07	6,24	5,99	5,80	5,98

Une question demande aux élèves d'indiquer à quel point il est probable qu'ils puissent trouver du travail dans leur région. Leur réponse est donnée sur une échelle de neuf points (1 = 10 % ou moins; 5 = 50 %; 9 = 90 % ou plus). Le profil des résultats (se reporter au tableau 53) est semblable à celui de la confiance de pouvoir y trouver du travail (se reporter au tableau 52). Le pourcentage d'élèves qui croient que la probabilité de pouvoir trouver du travail dans leur région est élevé (58,4 %); il est un

peu plus élevé que le pourcentage d'élèves très confiants à cet égard (47,9 %).

Les résultats pour les régions Sud, Nord-Ouest et Est sont très semblables. C'est dans la région du Nord-Est que le pourcentage d'élèves qui estiment très probable qu'ils pourront trouver du travail dans leur région est le moins élevé (51,3 %) et le pourcentage d'élèves qui estiment très peu probable de trouver du travail dans leur région (12,4 %) est le plus élevé.

Tableau 53

Probabilité de pouvoir trouver du travail dans sa région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
De 0 à 35 % (%)	8,1	8,6	8,7	12,4	9,2
De 36 à 65 % (%)	32,8	32,8	31,2	36,3	32,4
De 66 à 100 % (%)	59,2	58,6	60,1	51,3	58,4
Score moyen	6,50	6,50	6,54	6,27	6,48

Au total, deux élèves sur cinq environ (40,8 %) pensent qu'au moins les deux tiers du temps de travail se feraient en français

s'ils travaillaient dans leur région et 43,1 % estiment qu'entre 36 et 65 % de leur travail se ferait en français (se reporter au tableau



54). C'est dans l'Est que le pourcentage d'élèves (46,7 %) qui jugent que 66 % ou plus de leur temps de travail se ferait en français est le plus élevé. Suivent dans l'ordre le Nord-Est (42,4 %) et le Nord-Ouest (38,6 %). Dans le Sud, ce pourcentage chute

à 17,8 %. Dans le Sud, les élèves sont beaucoup plus nombreux (38,9 %) que ceux des autres régions à croire que le travail se ferait en français 35 % ou moins du temps s'ils travaillaient dans leur région.

Tableau 54

Pourcentage de temps de travail en français s'il travaillait dans sa région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
De 0 à 35 % (%)	38,9	12,0	12,5	8,6	16,1
De 36 à 65 % (%)	43,3	49,4	40,8	49,0	43,1
De 66 à 100 % (%)	17,8	38,6	46,7	42,4	40,8
Score moyen	4,34	5,85	6,01	6,04	5,74

3.1.10.2 Perception de la situation économique actuelle de sa région et comme milieu de vie et de travail

Neuf énoncés visent à décrire comment les élèves perçoivent la situation actuelle dans leur région comme milieu de travail et de vie. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Extrêmement difficile; 5 = Passable; 9 = Excellente). L'analyse en composantes principales des réponses permet de dégager deux facteurs expliquant 68,2 % de la variance. Deux échelles sont constituées : 1) *la situation économique et les possibilités d'avancement ainsi que les activités culturelles et les services de santé* (alpha = 0,90) et 2) *la situation du français comme langue de travail* (alpha = 0,78).

Les résultats sont regroupés au tableau 55. Près de la moitié des élèves (49,4 %)

estiment que la situation dans leur région au regard du premier facteur est très bonne, alors que 45,2 % la jugent passable et 5,4 % la croient difficile. Dans l'Est, 52,9 % des élèves pensent que la situation est très bonne, comparativement à 48,1 % dans le Nord-Ouest, 46,3 % dans le Sud et 40,5 % dans le Nord-Est.

S'agissant du deuxième facteur, soit le français comme langue de travail dans leur région, la situation est qualifiée de très bonne par 60,3 % des élèves, passable par 34,3 % et difficile par 5,4 % (se reporter à la deuxième partie du tableau 55). C'est dans l'Est et le Nord-Ouest que nous trouvons les pourcentages les plus élevés d'élèves qui estiment qu'elle est très bonne (67,7 et 62,8 %, respectivement). C'est dans le Sud que le pourcentage d'élèves qui qualifient de très bonne la situation du français comme langue de travail est le plus faible (33,5 %).

Tableau 55
Perception de la situation actuelle dans sa région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Situation économique, possibilités d'avancement et services					
Difficile (%)	6,0	1,7	5,4	6,2	5,4
Passable (%)	47,7	50,2	41,7	53,3	45,2
Très bonne (%)	46,3	48,1	52,9	40,5	49,4
Score moyen	6,18	6,42	6,35	6,02	6,27
Français langue de travail					
Difficile (%)	16,0	3,0	4,1	0,8	5,4
Passable (%)	50,5	34,2	28,2	40,5	34,3
Très bonne (%)	33,5	62,8	67,7	58,7	60,3
Score moyen	5,36	6,74	6,81	6,75	6,56

3.1.10.3 Obstacles à faire carrière dans sa région

Les élèves répondent à neuf énoncés visant à décrire leur perception des obstacles à leur projet de s'établir dans leur région pour leur vie-carrière. Leurs réponses sont données sur une échelle de neuf points (1 = Aucun obstacle; 5 = Obstacle moyen; 9 = Obstacle majeur). L'analyse en composantes principales des réponses permet de retenir deux facteurs expliquant 77,6 % de la variance totale. Deux échelles sont constituées à l'aide de ces facteurs : 1) *les obstacles liés à la situation économique et aux possibilités d'avancement* (alpha = 0,92) et 2) *les obstacles liés aux possibilités de vie-carrière en français et l'accès à des activités sportives et culturelles*

ainsi qu'à des soins de santé de qualité (alpha = 0,90).

Les obstacles liés à la situation économique et aux possibilités d'avancement sont considérés comme importants par 18,5 % des élèves (se reporter au tableau 56). Dans les régions Nord-Ouest et Nord-Est, presque 21 % des élèves les qualifient d'importants. Par ailleurs, 20,5 % de l'ensemble de l'échantillon jugent importants les obstacles liés aux possibilités de vie-carrière en français et accès autant à des activités sportives et culturelles qu'à des soins de santé de qualité. C'est dans le Nord-Ouest, l'Est et le Nord-Est que sont les plus élevés les pourcentages d'élèves qui qualifient ces obstacles de mineurs (43, 41 et 38,9 %, respectivement).

Tableau 56

Perception des obstacles à la carrière dans sa région

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Situation économique et possibilités d'avancement					
Obstacle mineur (%)	37,7	39,7	40,6	30,3	38,3
Obstacle moyen (%)	46,9	39,7	40,7	49,1	43,2
Obstacle important (%)	15,4	20,5	18,6	20,6	18,5
Score moyen	4,31	4,43	4,23	4,60	4,32
Vie-carrière en français, qualité des services					
Obstacle mineur (%)	31,1	41,0	43,0	38,9	40,2
Obstacle moyen (%)	52,4	36,2	36,2	38,4	39,2
Obstacle important (%)	16,5	22,7	20,8	22,7	20,5
Score moyen	4,45	4,29	4,17	4,42	4,27

3.1.11 Disposition à participer à une entrevue de suivi

Nous avons voulu savoir si les répondants accepteraient de participer à une entrevue un ou deux ans après l'enquête afin de discuter avec nous de leur situation et de leur position par rapport au projet qu'ils prévoyaient de réaliser au moment de l'enquête (se reporter au tableau 57).

Environ un cinquième des élèves (20,4 %) ont indiqué qu'ils accepteraient de participer à une entrevue de suivi. Les pourcentages les plus élevés d'élèves qui ont dit qu'ils accepteraient de participer à une telle entrevue de suivi se trouvent dans le Nord-Est et le Sud (26,4 et 25,4 %, respectivement) et le pourcentage le plus faible, dans l'Est (17,6 %).

Tableau 57

Disposition à participer à une entrevue de suivi

	Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Non (%)	74,6	79,8	82,4	73,6	79,6
Oui (%)	25,4	20,2	17,6	26,4	20,4

3.2 Résultats des analyses de régression

Il est temps de présenter ici les résultats de nos analyses relationnelles. Dans une première section, les résultats des analyses de régression multiple pas à pas nous permettent d'analyser les relations entre les variables indépendantes et la variable dépendante, soit les aspirations éducationnelles. Tel que nous l'avons décrit au deuxième chapitre, grâce à des analyses factorielles (en composantes principales) avec rotation varimax, nous pouvons retenir des facteurs et calculer des scores factoriels pour chacun d'eux. L'orthogonalité des facteurs permet de calculer la variance expliquée par chaque facteur tout en s'assurant qu'elle est entièrement indépendante de la variance expliquée par chacun des autres facteurs. Plus la relation entre le facteur et les aspirations éducationnelles est forte, plus la variance expliquée est grande. Bref, plus la relation est forte, plus le facteur est important dans l'explication des aspirations éducationnelles.

3.2.1 Analyses de régression portant sur les aspirations éducationnelles

Commençons par la présentation et la discussion des résultats d'une analyse de régression multiple pas à pas entre l'ensemble complet de variables ou d'échelles (y compris celles comportant un aspect « langue ») et les aspirations éducationnelles. Suivra la même analyse, mais en fonction du sexe des élèves, afin de déterminer si les facteurs ont la même importance chez les filles et les garçons.

Rappelons ici que, pour apprécier le poids d'un facteur donné dans la prédiction de la variable dépendante dans ces analyses, nous utilisons les critères que proposent Wang, Haertel et Walbert (1993). Selon eux, un coefficient de régression standardisé supérieur à 0,4 (expliquant plus de 16 % de la variance) doit être considéré comme fort, un coefficient de 0,15 à 0,4 (expliquant de 2,3 à 16 % de la variance) doit être considéré comme modéré et un coefficient de moins de 0,15 (expliquant moins de 2,3 % de la variance) doit être considéré comme faible. Nous présentons ci-dessous les facteurs dont le coefficient standardisé Bêta (β) avec la variable dépendante est d'au moins 0,10 ou plus.

3.2.1.1 Résultats de l'analyse de régression mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves

L'analyse factorielle avec rotation varimax des variables étudiées dans l'enquête a permis de définir vingt-trois facteurs orthogonaux expliquant 65,1 % de la variance. L'analyse de régression pas à pas a produit un modèle comportant quinze facteurs qui expliquent ensemble 45,7 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des élèves. Six de ces quinze facteurs prédominent, chacun expliquant au moins 1 % ou plus de la variance dans les scores d'aspirations éducationnelles; ensemble, ils expliquent 43 % de la variance.

Le premier facteur en importance est celui des attentes et de la scolarité des père et mère (se reporter au tableau 58). Sont aussi compris dans ce facteur les attentes du

personnel scolaire par rapport aux études postsecondaires et le type de programme suivi par l'élève au secondaire. Ce premier facteur, dont le coefficient β avec les aspirations éducationnelles est de 0,567, explique à lui seul 29,3 % de la variance.

Vient en deuxième lieu le facteur reflétant la satisfaction du rendement dans les matières scolaires au secondaire (sauf les mathématiques) et l'importance accordée à la réussite dans ces matières. La relation de ce facteur avec les aspirations éducationnelles est modérée (0,208) et explique 4,3 % de la variance.

Le troisième facteur est celui des motivations de l'élève pour l'apprentissage et les études postsecondaires. Sont comprises dans ce facteur motivationnel, dans l'ordre, la motivation extrinsèque avec régulation identifiée, la motivation extrinsèque avec régulation intégrée, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque avec régulation externe. La

relation de ce facteur avec les aspirations éducationnelles est modérée (0,255) et explique 3,8 % de la variance.

Le quatrième facteur en importance comprend la force de l'intention de faire des études postsecondaires et la confiance de pouvoir les réussir. La relation de ce facteur avec les aspirations éducationnelles est modérée (0,198) et explique 2,5 % de la variance.

La relation d'un cinquième facteur – l'utilisation des ressources éducatives présentes au foyer – avec les aspirations éducationnelles est faible (0,165) et n'explique que 1,7 % de la variance dans ces dernières.

La relation d'un sixième facteur – l'absence de sentiments d'apprendre par obligation, de sentiments d'incompétence et d'estime de soi négative – avec les aspirations éducationnelles est aussi faible (0,121) et explique 1,5 % de la variance.

Tableau 58

Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des élèves

	R	β	R-deux ajusté	Changement dans R-deux
Facteurs orthogonaux				
Attentes et scolarité des parents	0,541	0,541	0,292	0,293
Satisfaction du rendement scolaire et importance accordée à la réussite scolaire	0,579	0,208	0,335	0,043
Motivations pour les études postsecondaires	0,612	0,196	0,373	0,038
Intention de faire des études postsecondaires et confiance de réussir	0,632	0,158	0,398	0,025
Utilisation de ressources éducatives présentes au foyer	0,645	0,165	0,415	0,017
Absence de sentiments d'apprendre par obligation, d'incompétence et d'estime de soi négative	0,656	0,148	0,429	0,015

3.2.1.2 Résultats d'analyses de régression mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles des filles et des garçons

L'analyse de régression pas à pas concernant les aspirations éducationnelles des filles fait apparaître onze facteurs expliquant 42,8 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des filles. Six de ces facteurs prédominent, dont chacun explique au moins 1 % de la variance (se reporter au tableau 59); ensemble, ils expliquent 40,5 % de la variance.

Le facteur des attentes et de la scolarité des parents explique le plus de variance (29,8 %). Viennent loin derrière la satisfaction du rendement scolaire et l'importance accordée à la réussite scolaire (4,1 %), les motivations à faire des études postsecondaires (2,2 %), l'utilisation des ressources éducatives présentes au foyer (1,5 %), l'intention de faire des études postsecondaires et la confiance de réussir (1,5 %) et l'absence de sentiments d'apprendre par obligation, d'incompétence et d'estime de soi négative (1,3 %).

Tableau 59

Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les filles

	R	β	R-deux ajusté	Changement dans R-deux
Facteurs orthogonaux				
Attentes et scolarité des parents	0,546	0,546	0,298	0,298
Satisfaction du rendement scolaire et importance accordée à la réussite scolaire	0,582	0,203	0,338	0,041
Motivations pour les études postsecondaires	0,601	0,150	0,360	0,022
Utilisation de ressources éducatives présentes au foyer	0,614	0,124	0,375	0,015
Intention de faire des études postsecondaires et confiance de réussir	0,626	0,123	0,389	0,015
Absence de sentiments d'apprendre par obligation, d'incompétence et d'estime de soi négative	0,636	0,115	0,402	0,013

L'analyse de régression pas à pas concernant les aspirations éducationnelles des garçons dégage dix facteurs expliquant en tout 44,7 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des garçons. Six de ces facteurs expliquent chacun au moins 1 % de la variance (se reporter au tableau 60). Ensemble, ils expliquent 42,2 % de la variance. Les attentes et la scolarité des parents expliquent la plus grande

proportion de la variance (28,4 %). Viennent ensuite les motivations à faire des études postsecondaires (4,3 %) et la satisfaction du rendement scolaire et l'importance accordée à la réussite scolaire (4,0 %). L'intention de faire des études postsecondaires et la confiance de réussir explique 3,2 % de la variance et l'utilisation des ressources éducatives présentes au foyer en explique 1,6 %, Enfin, l'absence de

sentiments d'apprendre par obligation, d'incompétence et d'estime de soi négative

n'explique que 1,1 % de la variance dans les aspirations éducationnelles des garçons.

Tableau 60

Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et les aspirations éducationnelles chez les garçons

	R	β	R-deux ajusté	Changement dans R-deux
Facteurs orthogonaux				
Attentes et scolarité des parents	0,533	0,533	0,283	0,284
Motivations pour les études postsecondaires	0,572	0,207	0,326	0,043
Satisfaction du rendement scolaire et importance accordée à la réussite scolaire	0,606	0,200	0,365	0,040
Intention de faire des études postsecondaires et confiance de réussir	0,631	0,181	0,396	0,032
Utilisation de ressources éducatives présentes au foyer	0,643	0,125	0,411	0,016
Absence de sentiments d'apprendre par obligation, d'incompétence et d'estime de soi négative	0,652	0,107	0,422	0,011

Nous relevons des différences entre les résultats des filles et les résultats des garçons indiqués dans ces tableaux. Chez les filles, la relation avec les aspirations de la satisfaction à l'égard du rendement scolaire et l'importance accordée à la réussite est plus forte que la relation des motivations à faire des études postsecondaires. C'est le contraire chez les garçons. Aussi, chez les filles, la relation de l'utilisation des ressources éducatives présentes au foyer avec les aspirations éducationnelles est plus forte que celle de l'intention de faire des études postsecondaires et la confiance de réussir. Nous trouvons le contraire chez les garçons.

3.2.2 Analyse de régression concernant l'intention de faire carrière dans sa région

L'analyse factorielle avec rotation varimax des variables étudiées dans l'enquête permet de retenir vingt-trois facteurs orthogonaux expliquant 65,6 % de la variance. L'analyse de régression pas à pas concernant l'intention de faire carrière dans sa région a dégagé en tout treize facteurs expliquant au total 31,4 % de la variance. Les résultats de l'analyse de régression multiple pas à pas sont regroupés au tableau 61. Les trois facteurs les plus fortement reliés à la force de cette intention expliquent 27,5 % de la variance. C'est le facteur de la confiance de trouver du travail dans sa région et de la perception de la probabilité de pouvoir en trouver qui est le plus fortement en relation avec la

force de l'intention. Il est le seul à expliquer une proportion significative de la variance (26,9 %). Deux autres facteurs – la perception de ce qui serait juste dans sa région et l'influence des parents et du

personnel scolaire sus ses projets d'études postsecondaires – ont un coefficient Bêta de 0,152 et de 0,144; ils expliquent respectivement 2,3 % et 2,1 % de la variance.

Tableau 61

Sommaire des résultats d'une analyse de régression multiple mettant en relation les scores factoriels et la force de l'intention de faire carrière dans sa région

	R	β	R-deux ajusté	Changement dans R-deux
Facteurs orthogonaux				
Confiance et probabilité de trouver un emploi	0,421	0,481	0,231	0,231
Perception de ce qui serait juste dans sa région au plan de la langue française	0,504	0,152	0,253	0,023
Influence des parents et du personnel scolaire par rapport aux aspirations éducationnelles	0,524	0,144	0,274	0,021

Le chapitre suivant a pour objet l'examen de nos constats principaux faisant suite à ces analyses.

Chapitre 4 – Discussion et conclusion

Tout près de 2 400 élèves de 12^e année d'écoles francophones de l'Ontario ont participé à l'enquête objet du présent rapport. Cette enquête, convient-il de la répéter, visait à étudier des sujets d'un intérêt particulier pour les communautés francophones en milieu minoritaire du Canada. Elle a porté sur les trois objectifs suivants : étudier les aspirations éducationnelles des élèves, étudier leurs préférences quant à la langue des études postsecondaires et étudier la force de leur intention de faire vie-carrière dans leur région. Nous avons analysé les réponses des élèves, qui ont en moyenne 17,43 ans et sont majoritairement de sexe féminin (54,6 %), en fonction aussi bien de quatre régions de l'Ontario que pour l'Ontario dans son ensemble.

Les nombreux résultats de l'enquête sont exposés au chapitre précédent. Que révèlent-ils par rapport à nos trois objectifs ? Quels constats principaux pouvons-nous en tirer ? Nous répondrons ici à ces questions. Après une synthèse des résultats et l'exposé des constats principaux liés à chaque objectif, nous faisons la synthèse des résultats de deux analyses relationnelles et présentons nos constats à leur sujet avant de conclure.

4.1 Premier objectif : étudier les aspirations éducationnelles des élèves

En lien avec le premier objectif de l'enquête, voici une synthèse des résultats et les principaux constats se rapportant à la variable dépendante à l'étude : les

aspirations éducationnelles des élèves. Suivent des synthèses des résultats et nos constats relatifs aux variables susceptibles d'exercer une incidence sur ces aspirations. Elles se regroupent en quatre thèmes : a) le sexe; b) les caractéristiques familiales et le vécu familial des élèves; c) le vécu scolaire et les sentiments des élèves; d) le vécu des élèves et leurs attitudes à l'égard des études postsecondaires.

4.1.1 Variable dépendante : les aspirations éducationnelles des élèves

Le score moyen de l'échantillon au titre des aspirations éducationnelles (4,81 sur une échelle de sept points) se trouve dans la catégorie des études collégiales de deux ou trois ans. Dans les régions, les scores moyens figurent aussi dans cette catégorie, sauf pour le Sud, où le score moyen (5,02) se situe plutôt dans la catégorie du baccalauréat. Plus de neuf élèves sur dix (95,2 %) ont indiqué qu'ils souhaitent entreprendre des études postsecondaires. Ceux qui se proposent d'étudier à l'université sont plus nombreux que ceux qui veulent étudier au collège: presque six élèves sur dix (59,2 %) entendent entreprendre des études universitaires comparativement à un peu moins de quatre sur dix (36 %) pour les études collégiales. Lorsque nous leur demandons d'évaluer la force de leur intention d'entreprendre des études postsecondaires, plus de huit sur dix (85,7 %) la qualifient de très forte. Une troisième donnée fournit un éclairage supplémentaire à ce sujet. Près de trois quarts des élèves (74,7 %) déclarent qu'ils



entreprendront des études collégiales ou universitaires à l'automne, après la fin de leurs études secondaires. Un peu plus d'un élève sur dix (13,3 %) affirme qu'il entreprendra de telles études une année ou plus après la fin de ses études secondaires.

Dans le Sud et l'Est, plus de six élèves sur dix (64 et 62,7 %, respectivement) disent souhaiter faire des études universitaires, comparativement à un peu plus de quatre élèves sur dix dans le Nord-Est (46,4 %) et le Nord-Ouest (43,4 %). Par ailleurs, dans le Nord-Ouest et le Nord-Est, un élève sur deux (41,5 %) veut entreprendre des études collégiales (50,4 et 46,8 %, respectivement) à comparer à un peu plus de trois élèves sur dix dans l'Est (32,9 %) et le Sud (31,9 %).

Constats. Les résultats de l'enquête confirment la tendance observée dans des études pancanadiennes récentes concernant les aspirations éducationnelles d'élèves du cycle secondaire (voir, par exemple, Looker et Thiessen, 2004; RCCFC, 2003 et 2005). Une très forte majorité des élèves se proposent d'entreprendre des études postsecondaires. Le plus grand nombre visent les études universitaires, mais une proportion appréciable se dirige vers des études collégiales. Il nous apparaît important d'ajouter que nous avons constaté des écarts interrégionaux notables.

4.1.2 Variables explicatives (indépendantes)

4.1.2.1 Sexe

Dans l'échantillon global, les filles sont beaucoup plus nombreuses (69,2 %) que les garçons (47 %) à aspirer à des études

universitaires. Par ailleurs, plus de garçons que de filles aspirent à des études collégiales (45,1 contre 28,7 %, respectivement) ou s'arrêtent après leurs études secondaires (7,9 contre 2,2 %, respectivement). Les différences entre les filles et les garçons dans chacune des régions reflètent ce portrait général.

4.1.2.2 Caractéristiques des familles et vécu familial des élèves

Composition de la famille. Près des trois quarts des élèves vivent avec leurs père et mère, 12 % environ avec un parent et son conjoint ou sa conjointe, et un peu plus de 10 % avec un seul parent. Dans l'ensemble, un peu plus de 9 % des élèves se disent enfants uniques. Un peu plus de quatre élèves sur dix disent n'avoir ni frère ou ni sœur plus jeune qu'eux. Le fait de n'avoir ni frère ni sœur, de n'avoir ni frères ni sœurs plus jeunes qu'eux et de n'avoir ni frères ni sœurs qui habitent sous le même toit que l'élève est un phénomène qui se présente dans des proportions un peu plus élevées chez les élèves du Nord-Est que chez ceux des autres régions de l'Ontario.

Scolarité des père et mère. L'échelle consacrée à la scolarité des parents est de sept points. Au total, le score moyen pour la scolarité des mères (4,9) est peu différent de celui des pères (4,82). Un pourcentage un peu plus élevé de pères (38,3 %) que de mères (35,9 %) ont terminé le secondaire ou un niveau inférieur. Les pourcentages des mères et des pères qui ont fait des études collégiales sont similaires (34 et 33,2 %, respectivement) et presque 2 % de plus de mères que de pères ont fait des études universitaires. C'est dans le Sud et l'Est que les scores moyens pour la scolarité

des père et mère sont les plus élevés (score moyens de près de 5). Les scores moyens de scolarité les plus faibles se trouvent dans le Nord-Ouest (score moyen de la mère = 4,7 et score moyen du père = 4,42) et dans le Nord-Est (score moyen de la mère = 4,56 et score moyen du père = 4,47). Les pères et les mères qui ont terminé le secondaire ou un niveau inférieur sont généralement plus nombreux dans le Nord-Ouest (40,6 % des mères et 48,6 % des pères) et dans le Nord-Est (40,3 et 45,5 %, respectivement) que leurs contreparties dans le Sud (31,7 et 34 %) et l'Est (35,3 et 37,1 %). C'est l'inverse pour les études universitaires. Les pères et les mères qui ont terminé des études universitaires sont beaucoup plus nombreux dans le Sud (39,9 et 37,3 %, respectivement) et l'Est (32,9 et 31,2 %) que dans le Nord-Ouest (16,4 et 15,9 %) et dans le Nord-Est (14,5 et 13,9 %).

Revenu familial. Les résultats sont semblables au sujet des perceptions du revenu familial. Au total, le score moyen de 7,91 sur une échelle de onze points indique un revenu familial se situant entre 75 000 et 79 999 \$. C'est le Sud qui affiche le score moyen le plus faible (7,09), ce qui signifie que le revenu familial moyen perçu est tout juste au-dessus de 70 000 \$. C'est dans l'Est et le Nord-Ouest que les scores moyens sont les plus élevés (de 8,32 et 7,47, respectivement), ce qui signifie que le revenu familial moyen perçu se situe entre 80 000 et 85 000 \$ dans l'Est et entre 75 000 et 80 000 \$ dans le Nord-Ouest). Ces scores moyens cachent toutefois de très larges écarts de revenu familial dans chaque région et des écarts interrégionaux considérables, notamment le fait que plus de trois élèves sur dix rapportent des revenus familiaux d'au moins 120 000 \$

dans l'Est (33,5 %) comparativement à environ deux élèves sur dix dans les autres régions.

Communication familiale. Le score moyen de 6,39 de l'échantillon total montre que la communication reflétant le respect, les sentiments d'union et les comportements d'entraide à l'intérieur de la famille correspond de façon modérément forte au vécu des élèves. Les scores moyens des élèves des différentes régions sont similaires à celui de l'échantillon. Un peu plus de la moitié des élèves (53,6 %) estiment qu'une bonne communication intrafamiliale correspond fortement à leur vécu dans leur famille, tandis que près de quatre sur dix (38,9 %) pensent qu'elle correspond modérément à leur vécu et que moins d'un sur dix (7,5 %) croit qu'elle correspond faiblement à son vécu. Les différences interrégionales sont dans l'ensemble négligeables.

Comportements des parents favorisant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation (ACA). Règle générale, les élèves estiment que c'est davantage leur mère (score moyen = 7,44) que leur père (score moyen = 7,06) qui leur a permis d'éprouver des sentiments d'ACA. Pour l'ensemble de l'échantillon, un peu plus de trois quarts des élèves (76,6 %) pensent que ces comportements de leur mère correspondent fortement à leur vécu à comparer à un peu moins de sept élèves sur dix (68,9 %) en ce qui concerne leur père. Des pourcentages moins élevés, mais non négligeables d'élèves, estiment que ces comportements de leurs parents ne correspondent que modérément (19,9 %, en ce qui concerne la mère, 24,6 %, en ce qui concerne le père) ou faiblement (3,5 %

pour la mère et 6,6 % pour le père) à leur vécu. Il existe des différences interrégionales, mais le portrait qui en ressort s'apparente beaucoup à celui que nous venons de décrire.

Engagement des parents envers l'expérience scolaire de leur enfant.

Premièrement, l'engagement des père et mère envers l'expérience scolaire de leur enfant peut se manifester de diverses façons. La fréquence de leur communication avec lui au sujet de son expérience scolaire traduit leur intérêt à cet égard et constitue en quelque sorte une première forme d'engagement envers sa scolarisation. Les scores moyens de la fréquence de la communication avec l'élève sur des sujets liés à ses vécus scolaires sont en moyenne plus fréquents chez la mère (6,80) que chez le père (6,24). Plus de six élèves sur dix (63,8 %) indiquent que leur mère a souvent abordé des sujets concernant l'école à comparer à un peu plus de cinq sur dix (52,1 %) pour leur père. Les différences interrégionales sont négligeables.

Deuxièmement, l'encouragement prodigué par le parent à l'élève par rapport à son rendement scolaire représente une autre forme d'engagement. Les scores moyens pour l'encouragement apporté par la mère (7,06) et par le père (6,69) indiquent que cette forme d'engagement des parents est relativement fréquente. Au total, plus de six élèves sur dix déclarent que leur mère (68,8 %) et leur père (61,1 %) les ont encouragés souvent.

Troisièmement, la participation du parent à des activités liées à l'école constitue elle aussi une forme d'engagement. Les scores

moyens pour la mère (6,05) et pour le père (5,55) indiquent que ces comportements se manifestent souvent par intervalles ou modérément. Il est significatif que moins de la moitié des élèves disent que leur mère (45,3 %) et leur père (34,8 %) auraient participé souvent à ces activités et des pourcentages non négligeables d'élèves indiquent que leur mère (9 %) et leur père (17,6 %) y auraient participé peu souvent. Près de la moitié des élèves (46 % environ) indiquent que leurs parents ont participé périodiquement aux activités scolaires et parascolaires.

Quatrièmement, le parent peut manifester son engagement envers l'expérience scolaire de son enfant en lui communiquant ses attentes par rapport à sa réussite scolaire. Près de la moitié des élèves indiquent que leur mère (53,2 %) et leur père (48,8 %) leur auraient souvent communiqué leurs attentes à l'égard de leur réussite scolaire. Environ un élève sur dix dit que son père (14,4 %) et sa mère (9,9 %) lui auraient communiqué peu souvent leurs attentes quant à sa réussite scolaire. Enfin, un peu plus du tiers des élèves estiment que leur père et leur mère leur auraient périodiquement communiqué leurs attentes à l'égard de leur réussite scolaire. Les différences interrégionales pour ces trois formes d'engagement sont négligeables.

Utilisation des ressources éducatives au foyer.

Les élèves ont indiqué sur une échelle de cinq points leur fréquence d'utilisation de vingt-deux différentes ressources éducatives que l'on peut trouver à la maison. L'analyse des réponses nous a permis de déterminer six sous-ensembles de ressources éducatives. Le score moyen

pour chacun permet d'en apprécier la fréquence d'utilisation par les élèves. Par ordre d'importance de leur utilisation, ces sous-ensembles sont l'ordinateur, les logiciels éducatifs anglais et Internet (score moyen = 4,35, les dictionnaires français et anglais et la calculatrice (score moyen = 3,65), les ressources informatiques et les médias sur support papier en anglais (score moyen = 3,15), les ressources informatiques et les médias sur support papier en français (score moyen = 3,09), le télescope, microscope, au moins cinquante livres en français et cinquante livres en anglais (score moyen = 2,89), ainsi qu'une encyclopédie et un atlas ou un globe terrestre (score moyen = 2,87). Près de neuf élèves sur dix (86 %) rapportent qu'ils utilisent régulièrement l'ordinateur, les logiciels éducatifs en anglais et Internet; les pourcentages sont approchants dans chacune des régions. Le seul autre sous-ensemble de ressources utilisé régulièrement par plus de la moitié des élèves de l'échantillon et de chacune des régions est celui des dictionnaires français et anglais et de la calculatrice (entre 53,9 et 64,1 % des élèves, selon les régions). Le Sud enregistre le pourcentage le plus élevé d'élèves (45,9 %) qui utilisent régulièrement les ressources informatiques et les médias sur support papier en anglais et l'Est affiche le pourcentage le plus élevé d'élèves (42,7 %) qui utilisent régulièrement ces types de ressources en français.

Constats. Les différences entre les aspirations éducationnelles en fonction du sexe de l'élève sont significatives en général ainsi que dans chacune des régions. Les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons à aspirer aux études universitaires, tandis que les garçons sont

plus nombreux que les filles à aspirer à des études collégiales ou à se limiter à des études secondaires. Il importe de souligner que près de 15 % des élèves ont manifesté l'intention de n'entreprendre leurs études postsecondaires qu'une année ou plus après la fin de leurs études secondaires.

Notre constat principal au sujet des caractéristiques des familles des élèves a trait à l'existence de différences interrégionales appréciables quant à la scolarité des parents et au revenu familial, suivant la perception des élèves. Globalement, le niveau socioéconomique des familles des régions Nord-Ouest, Nord-Est et Sud est inférieur à celui des familles de la région Est. La taille des familles est de beaucoup inférieure à celle qui prévalait il y a quelques décennies.

Dans l'ensemble, la majorité des élèves estiment avoir un vécu familial positif pour ce qui est de la qualité de la communication. Pour la plupart, leurs parents se sont comportés de manière à leur permettre d'éprouver des sentiments d'ACA. La majorité des élèves estiment que leurs père et mère ont abordé avec eux des sujets qui se rapportent à leur vécu scolaire, qu'ils les ont encouragés par rapport à leur rendement scolaire et qu'ils leur ont communiqué leurs attentes à l'égard de leur réussite scolaire.

En général, les élèves pensent que leur mère contribue beaucoup plus que leur père à ces vécus positifs. Malgré ce bilan positif, dans l'ensemble, il convient de mentionner que des pourcentages appréciables d'élèves ont rapporté des vécus modérément ou peu positifs sur ces divers plans. Enfin, dans chacune des



régions, c'est l'utilisation du sous-ensemble de ressources éducatives informatiques regroupant l'ordinateur, des logiciels éducatifs en anglais et Internet qui se fait le plus régulièrement chez les élèves.

4.1.2.3 *Vécu scolaire et sentiments des élèves*

Programme scolaire. La quasi-totalité des élèves estiment que leur programme d'études du cycle secondaire leur permettrait d'entreprendre des études postsecondaires. Presque huit sur dix (77,8 %) croient qu'il leur permettrait de faire des études universitaires et environ deux sur dix (21,4 %), des études collégiales. Il existe des différences interrégionales appréciables. Presque tous les élèves du Sud (96,1 %) pensent que leur programme leur permettrait d'entreprendre des études universitaires comparativement à presque neuf élèves sur dix (89,1 %) dans le Nord-Ouest, à un peu plus de huit sur dix (81,7 %) dans l'Est et à près de sept sur dix (69,8 %) dans le Nord-Est. Les proportions les plus significatives d'élèves qui disent que leur programme d'études au secondaire leur permettrait d'entreprendre des études collégiales, mais non des études universitaires, sont enregistrées dans le Nord-Est (29,3 %) et dans le Nord-Ouest (17,3 %).

Sentiments de satisfaction à l'égard de l'apprentissage et du rendement scolaire.

Les scores moyens traduisent généralement une satisfaction modérée à l'égard du rendement et des apprentissages en mathématiques (5,61), en français (5,97) et en sciences (5,73), et une satisfaction modérément forte pour le rendement et les apprentissages en sciences humaines (6,36),

en anglais (6,68) et dans les autres matières (6,86). Quatre élèves sur dix environ se disent satisfaits de leur rendement en français (41,8 %), en mathématiques (39,9 %) et en sciences (38,8 %) comparativement à un peu plus de cinq élèves sur dix qui se disent satisfaits de leur rendement en sciences humaines (53,4 %) et à près de six sur dix en anglais (58,4 %). Le pourcentage d'élèves qui déclarent être satisfaits de leur rendement et de leur apprentissage en anglais est plus élevé de 16,6 points de pourcentage que le pourcentage d'élèves qui se disent satisfaits de leur rendement et de leur apprentissage en français. Plusieurs différences interrégionales sont à souligner. Les élèves les plus nombreux à se dire très satisfaits de leur rendement et de leur apprentissage en français (43,3 %), en mathématiques (44,9 %) et en sciences (42 %) sont ceux du Nord-Ouest. Les élèves les plus nombreux à se dire très satisfaits de leur rendement et de leur apprentissage en anglais (59,5 %) et en sciences humaines (56,6 %) sont ceux de l'Est. Les élèves les moins nombreux à manifester une forte satisfaction à l'égard de rendement et de leur apprentissage en mathématiques et en sciences sont ceux du Sud (34,3 %).

Comportements du personnel enseignant favorisant les sentiments d'ACA.

Dans l'ensemble, les élèves déclarent que les comportements de leurs enseignants du primaire et du secondaire leur ont permis de façon relativement similaire, d'éprouver des sentiments d'ACA. Les scores moyens de 6,31 pour les enseignants du primaire et de 6,44 pour ceux du secondaire traduisent le fait que leurs comportements favorisant les sentiments d'ACA correspondent de façon modérément forte aux vécus des



élèves. Environ la moitié des élèves (50,2 %) estiment que les comportements de leurs enseignants du primaire auraient fortement favorisé ces sentiments comparativement à un peu plus de cinq élèves sur dix (53,4 %) pour ce qui est des comportements de leurs enseignants du secondaire. Les élèves du Nord-Ouest, de l'Est et du Sud (entre 50 et 55 %) sont sensiblement plus nombreux que ceux du Nord-Est (39,3 %) à estimer que leurs enseignants au primaire ont fortement favorisé leurs sentiments d'ACA. Ce sont les élèves du Nord-Ouest qui sont de beaucoup les plus nombreux (67,1 % comparativement à un peu plus de 50 % dans les autres régions) à penser que leurs enseignants du secondaire ont fortement favorisé ces sentiments.

Sentiments d'ACA. Globalement, les scores moyens des élèves reflètent des sentiments modérément forts d'autonomie (6,27) et de compétence (6,15) en situation d'apprentissage et d'étude. Un peu moins de la moitié des élèves sont fortement d'accord pour dire qu'ils ont éprouvé des sentiments d'autonomie (46,6 %) et de compétence (44,4 %) en situation d'apprentissage et d'étude.

Le sentiment d'affiliation des élèves avec les autres élèves et les enseignants est modérément fort (scores moyens de 6,37 et 5,87, respectivement). La proportion d'élèves qui partagent fortement l'idée qu'ils entretiennent un sentiment d'affiliation avec les élèves de leur école est plus grande (52,5 %) que celle de ceux qui déclarent être fortement d'accord pour dire qu'ils entretiennent pareil sentiment avec leurs enseignants (38,3).

Sentiment d'inclusion à l'école. Dans l'ensemble, les élèves ont un sentiment relativement fort d'inclusion à l'école (score moyen = 6,81). Presque sept élèves sur dix (62,6 %) sont fortement d'accord pour dire qu'ils ont le sentiment d'être acceptés et inclus à l'école. Dans l'Est, le Sud et le Nord-Ouest, c'est un peu plus de six élèves sur dix qui déclarent être fortement d'accord pour souscrire à des énoncés traduisant un sentiment d'inclusion comparativement à moins de six sur dix dans le Nord-Ouest (57,1 %). Globalement, plus du tiers des élèves pensent qu'ils sont modérément ou faiblement d'accord pour souscrire aux énoncés sur l'inclusion, ce qui signifie qu'ils ont plutôt le sentiment d'être modérément ou peu inclus à l'école.

Estime de soi générale. Globalement, les élèves sont plutôt fortement d'accord (score moyen de 6,77) pour souscrire à des énoncés décrivant une estime de soi positive. Il existe des différences significatives entre les régions. Dans l'Est et le Sud, c'est environ six élèves sur dix (62,5 et 59,4 %, respectivement) qui sont fortement d'accord pour souscrire aux énoncés qui traduisent une estime de soi positive; ils sont un peu moins nombreux à être de cet avis dans le Nord-Ouest (57,2 %) et le Nord-Est (52,5 %). Toutefois, quatre élèves sur dix souscrivent modérément ou faiblement aux énoncés qui reflètent une estime de soi positive, ce qui signifie qu'ils ne croient pas être animés d'une estime de soi particulièrement positive.

Constats. Il est clair que, selon la perception des élèves, les programmes auxquels ils sont inscrits au cycle secondaire leur permettent d'entreprendre des études postsecondaires. Au total, c'est une forte

majorité des élèves (près de 78 %) qui estiment que leur programme leur permettrait d'entreprendre des études universitaires et près de 20 % croient qu'il leur permettrait de poursuivre des études collégiales.

Globalement, le profil d'un bon nombre d'élèves en ce qui concerne leur rendement est moins que très positif. C'est nettement moins de la moitié des élèves qui se disent très satisfaits de leur rendement en français, en mathématiques et en sciences comparativement à un peu plus de la moitié qui déclarent être très satisfaits de leur rendement en sciences humaines et en anglais. Il existe néanmoins de nombreuses différences interrégionales entre les élèves. Nous constatons, par exemple, que c'est dans le Nord-Ouest que les pourcentages d'élèves très satisfaits de leur rendement en français, en mathématiques et en sciences, sont les plus élevés et que c'est dans l'Est que sont les plus élevés aussi les pourcentages d'élèves très satisfaits de leur rendement en sciences humaines, en anglais et dans les autres matières.

Les sentiments d'ACA sont, selon les recherches menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, des fondements essentiels de la capacité de s'autodéterminer (Deci et Ryan, 2002); ils se trouvent souvent être en relation avec l'engagement envers les études et un meilleur rendement scolaire (Reeve, 2002). Seulement un peu plus de la moitié des élèves croient que leurs enseignants leur ont beaucoup permis d'éprouver ces sentiments.

Rappelons qu'un peu moins de la moitié des élèves sont fortement d'accord pour

souscrire à l'affirmation selon laquelle ils ont vécu des sentiments d'autonomie et de compétence en situation d'apprentissage et d'étude et que moins encore ont éprouvé un sentiment d'affiliation avec leurs enseignants. Toutefois, un peu plus de six élèves sur dix estiment avoir été acceptés et inclus à l'école, et disent être animés d'une estime de soi positive.

4.1.2.4 *Vécus et attitudes à l'égard des études postsecondaires*

4.1.2.4.1 *Vécu dans la famille et à l'école par rapport aux études postsecondaires*

Attentes des parents à l'égard des études postsecondaires. Les scores moyens de 4,68 et 4,70 (sur une échelle de sept points) au titre des attentes des père et mère à l'égard des études postsecondaires figurent dans la catégorie des programmes d'études collégiales de deux ou trois ans. Les pourcentages d'élèves qui croient que leurs parents leur font connaître leurs attentes à l'égard des études postsecondaires permettent de nuancer cette donnée. Presque neuf élèves sur dix déclarent que leurs parents s'attendent à ce qu'ils entreprennent des études postsecondaires. Selon les perceptions des élèves, un peu plus de 60 % des mères (61,7 %) et des pères (61,7 %) s'attendent à ce qu'ils fassent des études universitaires; et près de 30 % s'attendent à ce qu'ils fassent des études collégiales. Les différences interrégionales sont significatives. Alors que tout près de 70,0 % des mères et des pères des élèves du Sud leur font part de leurs attentes à l'égard des études universitaires, ce pourcentage se situe à environ 63 % dans l'Est et à un peu plus de 50 % chez les mères

et les pères du Nord-Est et du Nord-Ouest. En revanche, toujours selon les élèves, c'est dans le Nord-Est et le Nord-Ouest que les parents sont les plus nombreux à leur communiquer des attentes d'études collégiales (près de 35 % des mères et des pères).

Attentes des membres du personnel scolaire et des amis à l'égard des études postsecondaires. Les perceptions des élèves au sujet des attentes de leurs enseignants et de leur conseillers en orientation concernant leurs études postsecondaires sont relativement similaires (scores moyens de 4,7 pour les enseignants et de 4,68 pour les conseillers en orientation sur une échelle de sept points). Ces attentes figurent en moyenne dans la catégorie des programmes d'études collégiales de deux ou trois ans. Mais, tout près de neuf élèves sur dix estiment que les membres du personnel scolaire s'attendent à ce qu'ils fassent des études postsecondaires, soit universitaires (environ 64 %), soit collégiales (de 24,9 à 28,5 %). Les perceptions des élèves au sujet des attentes du personnel scolaire à l'égard des études universitaires sont plus élevées dans le Sud (environ 70 %) que dans les autres régions, où elles varient entre 57 et 64 %. Par ailleurs, les perceptions des élèves au sujet des attentes du personnel scolaire à l'égard des études collégiales sont plus élevées dans le Nord-Est et le Nord-Ouest (elles varient de 32,3 à 35 %) que dans le Sud et l'Est (entre 19,5 et 24,5 %). Presque six élèves sur dix (58,8 %) sont d'avis que leurs amis leur communiquent des attentes à l'égard des études universitaires, et près de trois sur dix (28,5 %) croient qu'ils leur communiquent des attentes à l'égard des études collégiales.

Influence des parents sur le projet d'études postsecondaires de l'élève. Dans l'ensemble, les élèves estiment que l'influence de leurs parents sur la possibilité qu'ils fassent des études postsecondaires est modérément forte (scores moyens de 6,13 et 5,92 pour la mère et le père, respectivement). Un peu plus de la moitié des élèves (53,5 et 50,7 % selon le parent) pensent que leurs parents les influencent beaucoup dans la décision qu'ils prendront de poursuivre des études postsecondaires. Presque deux élèves sur dix (16,9 et 19,5 % pour la mère et le père, respectivement) croient qu'ils les influencent peu sur la prise d'une telle décision. L'étude des scores moyens montre que les élèves du Nord-Est sont un peu moins nombreux que ceux des autres régions à indiquer que leurs parents les influencent beaucoup en ce qui concerne leur projet postsecondaire.

Influence des membres du personnel scolaire et des amis sur le projet d'études postsecondaires de l'élève. Au total, les élèves estiment que leurs enseignants et leurs conseillers en orientation exercent sur eux une influence modérément faible (score moyen = 4,49) en ce qui concerne leur décision de poursuivre des études postsecondaires. Moins de deux élèves sur dix seulement (19,8 %) déclarent que ces membres du personnel scolaire n'ont que peu d'influence. Un pourcentage plus élevé d'élèves du Nord-Ouest (30,8 %) et du Nord-Est (24 %) que d'élèves de l'Est (18,5 %) et du Sud (16,6 %) pensent que le personnel scolaire exerce beaucoup d'influence.

Constats. La majorité des élèves estiment que leurs parents leur ont fait savoir qu'ils s'attendaient à ce qu'ils entreprennent des



études universitaires. Presque trois élèves sur dix disent que leurs parents leur ont dit qu'ils s'attendaient à ce qu'ils entreprennent plutôt des études collégiales. Malgré l'expression de ces attentes parentales, un peu plus de la moitié des élèves seulement croient que les parents les ont beaucoup influencés dans leur décision de poursuivre des études postsecondaires et près d'un élève sur cinq dit que ses parents l'ont peu influencé.

En général, une très forte majorité des élèves sont d'avis que le personnel scolaire et leurs amis leur communiquent des attentes à l'égard de leurs études postsecondaires. Un faible pourcentage toutefois (20 % environ) qualifiaient de forte l'influence du personnel scolaire et des amis sur leur décision de poursuivre des études postsecondaires.

4.1.2.4.2 Attitudes des élèves à l'égard des études postsecondaires

Motivations pour entreprendre des études postsecondaires. Les résultats présentés au chapitre précédent dressent un profil comportant les six types de régulation de la motivation ayant trait aux études postsecondaires que nous avons définis au premier chapitre, à savoir l'amotivation, quatre types de régulation associés à la motivation extrinsèque (externe, introjectée, identifiée et intégrée) et un type associé à la motivation intrinsèque. Les scores moyens pour la régulation identifiée – motifs reliés à la réalisation de buts personnels – et pour la régulation externe – la volonté d'apprendre et de faire des études postsecondaires pour des raisons instrumentales (carrière, statut économique) – sont forts (7,07 et 7,03,

respectivement). La régulation intégrée – motifs intériorisés et intégrés à son moi – se situe entre la motivation modérée et la motivation forte (5,71), tout comme la régulation intrinsèque (motivation intrinsèque) – la volonté d'apprendre et de faire des études postsecondaires pour le plaisir et pour éprouver un sentiment d'accomplissement – (5,95). Les scores moyens pour l'amotivation – absence de motivation – (2,27) et pour la régulation introjectée – motifs traduisant un sentiment d'obligation ou de culpabilité – (3,74) sont très faibles.

C'est dans l'Est que l'amotivation (2,15) et la régulation introjectée (3,66) s'avèrent les plus faibles. Dans le Nord-Est, la motivation extrinsèque avec régulation intégrée est la plus forte (score moyen = 5,91) et, dans le Sud, elle est la plus faible (5,62). Dans l'Est et le Nord-Ouest, la motivation extrinsèque avec régulation identifiée (7,16 et 7,08 respectivement) et la motivation extrinsèque avec régulation externe (7,07 et 7,14 respectivement) sont les plus fortes. Ces deux types de régulation de la motivation sont néanmoins élevés pour l'ensemble des élèves.

Confiance de pouvoir réussir des études postsecondaires. En général, les élèves sont très confiants (score moyen = 7,36) de pouvoir réussir leurs études postsecondaires. Globalement, près de huit élèves sur dix (77,8 %) disent être très confiants de pouvoir réussir ces études. Dans le Nord-Ouest, plus de huit élèves sur dix expriment beaucoup de confiance en leur capacité de pouvoir réussir ces études comparativement à plus de sept élèves sur dix dans les autres régions.



Perceptions d'obstacles entravant les études postsecondaires. Les perceptions d'obstacles peuvent influencer les décisions des élèves à propos de leurs études postsecondaires. Nous étudions ici deux de ces obstacles : 1) le manque de connaissances des carrières et du marché du travail ainsi que l'indécision relative aux projets d'études postsecondaires tant sur le plan des études elles-mêmes que sur celui de la carrière; 2) le manque d'encouragement familial et les responsabilités familiales. Nous évoquerons un troisième obstacle – le coût des études supérieures et la peur de l'endettement – plus loin dans la section consacrée au financement des études postsecondaires.

Le score moyen pour le manque de connaissances des carrières et du marché du travail ainsi que l'indécision relative aux projets d'études postsecondaires (3,43) est relativement faible. Le score moyen pour le manque d'encouragement familial (2,38) vient confirmer le fait que seule une faible minorité d'élèves croient que ce serait là un obstacle majeur. Près d'un élève sur dix (8,6 %) pense que l'indécision liée à son manque de connaissances des carrières et à son faible intérêt pour les études postsecondaires constitue un obstacle majeur au projet d'entreprendre des études postsecondaires. Ce même obstacle est qualifié de moyen par 35 % des élèves. Enfin, 3,6 % des élèves estiment que le peu d'encouragement des membres de leur famille ou les obligations familiales constituent un obstacle majeur. Cet obstacle est jugé d'une importance moyenne par 19,6 % des élèves. En général, les différences interrégionales sont négligeables.

Constats. Deux des six types de motivations analysés caractérisent fortement les motivations des élèves pour entreprendre des études postsecondaires : la régulation identifiée (les motifs reliés à la réalisation de buts personnels) et la régulation externe (les raisons instrumentales reliées, par exemple, à la carrière et au statut économique).

Dans l'ensemble, une forte majorité des élèves disent être très confiants de pouvoir réussir leurs études postsecondaires, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne soient pas conscients des obstacles qu'ils pourraient devoir surmonter. Au total, près de 45 % des élèves estiment que l'indécision liée à un manque de connaissances des carrières constitue un obstacle modéré ou majeur et près de 20 % croient que le manque d'encouragement familial représente un obstacle modéré ou majeur. S'ajoute à ces obstacles, nous le verrons plus loin, l'inquiétude face au manque d'argent et à l'endettement.

4.1.2.4.3 Position des élèves à l'égard du financement des études postsecondaires

Connaissance des sources de financement. Selon le score moyen de 4,51 pour l'ensemble de l'échantillon, la connaissance qu'ont les élèves des sources de financement des études postsecondaires est modérément faible. Le portrait est généralement identique dans les régions puisque les scores moyens varient de 4,2 dans le Nord-Ouest à 4,84 en Ontario. Au total, un peu plus du quart des élèves (26,9 %) pensent que leur connaissance des sources de financement des études postsecondaires est faible. Un peu plus de

six élèves sur dix estiment que leurs connaissances de ces sources de financement sont modérées et un peu plus d'un élève sur dix (10,8 %) croit qu'elle est forte. C'est dans le Nord-Est que le pourcentage d'élèves qui disent avoir une forte connaissance de ces sources de financement est le plus élevé (12,9 %) et dans le Nord-Ouest (34,6 %) et le Sud (30 %) qu'il est le plus faible.

Sources et montants de financement prévus pour les études postsecondaires.

Les scores moyens (sur une échelle de sept points) de l'échantillon total permettent de constater que les élèves croient obtenir pour leurs études plus d'argent de leur famille (score moyen = 3,02) que de leurs économies personnelles (score moyen = 2,6) ou de bourses et de prêts (score moyen = 1,96); les montants correspondant à ces moyennes sont de moins de 4 000 \$. Dans toutes les régions, huit à neuf élèves sur dix comptent obtenir une somme annuelle pouvant aller jusqu'à 4 000 \$ en prêts et bourses. Alors que 23,4 % des élèves estiment qu'ils recevront annuellement de 4 000 à 12 000 \$ de leurs parents ou de leur famille, 21,7 % croient que des sommes de cet ordre proviendront de leurs économies personnelles et 11,7 %, qu'elles proviendront de bourses ou de prêts. C'est dans le Nord-Est que nous trouvons les pourcentages les plus élevés d'élèves qui disent qu'ils pourront recevoir chaque année de 4 000 à 12 000 \$ provenant de leurs économies personnelles (27,1 %) ou de prêts ou bourses (77,1 %). C'est dans le Sud que les pourcentages d'élèves qui disent qu'ils recevront de l'argent de leurs parents ou de leur famille (29,7 %) sont les plus élevés.

Préoccupations au sujet du financement des études postsecondaires. Les élèves sont modérément préoccupés par les questions du financement de leurs études supérieures et de l'endettement, comme l'attestent leurs scores moyens tant pour l'échantillon global de l'Ontario que pour chacune des régions (ces scores varient de 4,68 à 5,34 sur une échelle de sept points). Trois élèves sur dix environ disent être grandement préoccupés par ces questions (29,2 %) et tout près d'un autre tiers déclarent que ces questions les préoccupent peu (31,9 %). Tout près de deux sur cinq (38,9 %) qualifient cet obstacle de moyen.

Enfin, le score moyen de l'échantillon sur l'échelle consacrée au manque de ressources financières et à la peur de l'endettement comme obstacles à la poursuite d'études postsecondaires est modérément faible (4,23). Toutefois, 17,3 % des élèves estiment que le manque d'argent et la peur de l'endettement en découlant constituent un obstacle majeur au projet de faire des études postsecondaires.

Constats. Un peu plus du quart des élèves estiment posséder un faible degré de connaissances des sources de financement des études postsecondaires et un élève sur dix seulement croit posséder à ce sujet une très bonne connaissance. Près des trois quarts des élèves sont grandement ou modérément préoccupés par les questions du financement des études supérieures et de l'endettement. Pour une majorité d'élèves, les prêts et les bourses constituent un complément aux ressources financières fournies par leurs familles et par eux-mêmes, ce qui se traduit dans le fait que des proportions élevées d'élèves comptent

sur leurs parents et sur leurs économies personnelles pour financer leurs études postsecondaires.

4.2 Deuxième objectif: étudier les préférences des élèves quant à la langue des études postsecondaires

Dans le cadre du deuxième objectif de notre enquête, voici une synthèse des résultats accompagnée des constats se rapportant à la variable que nous nous proposons d'expliquer ici, à savoir la probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français, ainsi qu'une synthèse des résultats accompagnée des principaux constats se rapportant aux variables susceptibles d'être mises en relation avec cette probabilité³.

4.2.1 Variable dépendante : probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français

Probabilité de poursuivre des études postsecondaires en français. Le score moyen de 6,29 pour l'échantillon traduit une probabilité modérément élevée d'entreprendre des études postsecondaires en français. Cette probabilité est plutôt élevée dans l'Est (6,77), modérément élevée dans le Nord-Ouest (6,39) et le Nord-Est (5,97) et modérée dans le Sud (4,71). Un

³ Rappelons qu'une analyse plus complète des facteurs du vécu langagier et du développement psycholinguistique susceptibles d'être mis en relation avec le projet d'entreprendre des études postsecondaires en français fera l'objet d'un autre rapport.

peu moins de trois élèves sur cinq (58,9 %) estiment que cette éventualité est hautement probable, tandis que 40 % environ la croient soit modérément probable (19 %), soit peu probable (22,1 %). Les différences interrégionales sont appréciables. Le pourcentage le plus élevé d'élèves qui se prononcent pour une probabilité élevée provient de l'Est (66,4 %). Les pourcentages d'élèves des autres régions qui indiquent une probabilité élevée sont de 61,6 % pour le Nord-Ouest, 53,8 % pour le Nord-Est et 34 % pour le Sud. Les résultats de la question se rapportant à la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français, si la distance et les coûts ne sont pas des facteurs à prendre en compte, montrent que les pourcentages d'élèves qui estiment que la probabilité est forte augmentent de 5,3 points de pourcentage dans le Sud et de presque 2 points de pourcentage dans le Nord-Ouest.

Constats. Nous constatons, premièrement, que près de 60 % des élèves des écoles francophones de l'Ontario disent que la probabilité qu'ils entreprennent leurs études postsecondaires en français est élevée. Les autres élèves – 40 % environ – sont d'avis que cette probabilité est faible ou modérée. Deuxièmement, les différences interrégionales sont très appréciables. Nous notons, entre autres, que le pourcentage d'élèves de l'Est et du Nord-Ouest qui se prononcent pour une forte probabilité est beaucoup plus élevé que celui, en particulier, des élèves du Sud. De plus, ce n'est qu'un peu plus de cinq élèves sur dix (53,8 %) du Nord-Est et un peu plus du tiers des élèves du Sud qui croient que cette probabilité est élevée. Enfin, le pourcentage d'élèves du Sud qui

estiment que la probabilité est élevée d'augmenter de plus de 5 points de pourcentage si la distance et les coûts ne constituent pas des facteurs qu'il y a lieu de prendre en compte dans leur décision.

4.2.2 Variables explicatives (indépendantes)

4.2.2.1 Attitudes et types de motivations envers le français comme langue des études

Souhaits à l'égard de la langue des études secondaires. En moyenne, les élèves auraient souhaité avoir au cycle secondaire, s'ils avaient eu le choix, un programme d'études comportant environ les deux tiers des cours en français (4,98 sur une échelle de sept points). Le score moyen le plus élevé se trouve dans l'Est (5,15) et le plus faible, dans le Sud (4,51). C'est dans cette dernière région que nous trouvons le pourcentage le plus faible d'élèves (52,1 %) qui auraient opté pour un programme d'études comportant au moins les deux tiers des cours en français et le pourcentage le plus élevé d'élèves (21,9 %) qui auraient choisi un programme d'études comportant au moins les deux tiers des cours en anglais.

Raisons pour lesquelles les élèves ont fait leurs études secondaires en français. Nos analyses nous permettent de définir deux groupes de raisons pour lesquelles les élèves ont fait leurs études secondaires en français. Le score moyen de 6,59 pour des raisons reflétant des motivations extrinsèques avec régulation intégrée et régulation identifiée ainsi que des motivations intrinsèques montre que ces types de motivations correspondent plutôt fortement à celles de nombreux élèves. Plus

de la moitié des élèves (58,5 %) estiment que ces raisons correspondent fortement à celles qu'ils invoquent pour avoir fait leurs études secondaires en français. Le portrait est presque l'inverse pour ce qui est des raisons reflétant les motivations extrinsèques avec régulation externe et régulation introjectée ainsi que l'amotivation. Ici, ce n'est qu'un peu plus d'un élève sur vingt (6,5 %) qui croit que ces raisons reflètent fortement les siennes.

Souhaits à l'égard de la langue des études postsecondaires. Un peu plus de la moitié des élèves (51,2 %) souhaitent qu'au moins les deux tiers des cours de leur programme d'études postsecondaires soient en français comparativement à près d'un élève sur quatre (23,9 %) qui préférerait que cette proportion des cours soit en anglais et à près d'un élève sur quatre (24,9 %) qui préférerait que la moitié de ses cours soit en français et l'autre moitié, en anglais. Tandis que près de trois élèves sur cinq (58,2 %) de l'Est souhaitent qu'au moins les deux tiers de leurs cours soient en français, un peu plus d'un élève sur quatre (28 %) du Sud partage ce souhait. Dans le Nord-Ouest et l'Est, près d'un élève sur deux souhaite qu'au moins les deux tiers de leurs cours soient en français. Enfin, plus de quatre élèves sur dix du Sud (43,8 %) et près d'un élève sur quatre du Nord-Ouest et du Nord-Est souhaite qu'au moins les deux tiers des cours de son programme d'études postsecondaires soient en anglais.

Obstacles aux études postsecondaires en français. Quatre types d'obstacles aux études postsecondaires en français ont été analysés. Premièrement, plus d'un élève sur dix (14,9 %) croient que ses faibles notes en français constituent un obstacle majeur aux

études postsecondaires en français. Cette croyance se trouve particulièrement dans le Nord-Est (17,3 %). Deuxièmement, dans l'ensemble, environ un élève sur dix (10,0 %) pense que la distance d'un établissement postsecondaire francophone représente un obstacle majeur; cependant, un peu plus de deux élèves sur dix du Sud partagent cet avis. Cet obstacle est qualifié de majeur par un pourcentage beaucoup plus élevé d'élèves dans le Sud (21,5 %) que dans les autres régions (moins de 10 %). Troisièmement, un élève sur dix (10 %) considère que sa préférence pour des études en anglais constitue un obstacle majeur. Enfin, les montants peu élevés et le faible nombre de bourses d'études postsecondaires en français sont perçus comme constituant un obstacle majeur par un peu plus d'un élève sur vingt (6,8 %). Toutefois, environ un élève sur dix dans le Sud (10,1 %) et dans le Nord-Ouest (9,8 %) est de cet avis.

Constats. Presque 64 % des élèves disent que, s'ils avaient eu ce choix, ils auraient fait des études secondaires comportant au moins les deux tiers des cours en français, ce qui a été le cas dans leur expérience scolaire puisque, à notre connaissance, tous leurs cours étaient en français, sauf pour l'anglais langue seconde. S'agissant de la langue des études postsecondaires, le pourcentage d'élèves qui feraient, s'ils avaient ce choix, des études postsecondaires comportant au moins les deux tiers des cours en français (51,2 %) est beaucoup moins élevé que pour le secondaire. Ce qui signifie que près de la moitié des élèves opteraient pour des programmes comportant au moins la moitié des cours en anglais. Notre enquête a permis de déceler quatre types

d'obstacles au choix de faire des études postsecondaires en français. Par ordre d'importance du score moyen, ce sont a) la préférence pour les études en anglais (un élève sur dix croit qu'il s'agit d'un obstacle majeur), b) la faiblesse des notes en français (près de 15 % des élèves qualifient cet obstacle de majeur), c) la distance d'un établissement postsecondaire francophone (un élève sur dix perçoit cette situation comme un obstacle majeur), et d) les faibles montants et le nombre peu élevé de bourses d'études postsecondaires en français (un peu plus d'un élève sur vingt considère que c'est là un obstacle majeur). Il importe de souligner que ces obstacles sont qualifiés de majeurs par des pourcentages plus élevés d'élèves dans certaines régions. C'est le cas des élèves du Nord-Est en ce qui concerne les faibles notes en français et des élèves du Sud en ce qui concerne la distance des établissements d'enseignement postsecondaire francophones, la préférence pour les études dans la langue anglaise ainsi que les faibles montants et le nombre peu élevé de bourses d'études postsecondaires en français.

4.3 Troisième objectif : étudier la force de l'intention des élèves de faire vie-carrière dans leur région

Dans le cadre de notre troisième objectif, nous présentons d'abord une synthèse des résultats et nos constats se rapportant à la variable que nous cherchons à expliquer, à savoir la force de l'intention de l'élève de faire vie-carrière dans sa région. Nous présentons ensuite une synthèse des résultats et examinons les principaux



constats se rapportant aux variables susceptibles d'être mises en relation avec cette intention.

4.3.1 Variable dépendante : force de l'intention de faire vie-carrière dans sa région

Dans l'ensemble, la force de l'intention des élèves de faire vie-carrière dans leur région est modérée (score moyen = 5,50). Un peu plus du tiers des élèves (37,2 %) disent avoir la forte intention de faire vie-carrière dans leur région d'origine. Dans deux régions, c'est au moins 40 % des élèves qui nourrissent cette forte intention : 47,8 % dans le Nord-Ouest et 39,4 % dans l'Est. Dans le Nord-Est et le Sud, environ un élève sur trois dit avoir la forte intention de faire vie-carrière dans sa région. Les régions dans lesquelles les pourcentages d'élèves entretenant une faible intention de faire vie-carrière dans leur région sont les plus élevés sont celles du Nord-Est et du Sud, puisque près d'un élève sur quatre dit n'avoir qu'une faible intention d'y faire vie-carrière.

Constat. Globalement, une faible proportion d'élèves (un peu plus du tiers) ont la forte intention de faire vie-carrière dans leur région d'origine.

4.3.2 Variables explicatives (indépendantes)

Confiance et probabilité de pouvoir faire vie-carrière dans sa région d'origine. Dans l'ensemble, les élèves sont modérément confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région (score moyen = 5,98). Près d'un élève sur deux (47,9 %) se dit très confiant à cet égard. Environ la moitié des élèves du

Nord-Ouest (50,2 %), du Sud (49,4 %) et de l'Est (48,4 %) se disent très confiants et un peu moins des élèves du Nord-Est (44,2 %) partagent cet avis.

Près de trois élèves sur cinq (58,4 %) estiment qu'il est très probable (probabilité d'au moins 66 %) qu'ils puissent trouver du travail dans leur région d'origine. Près de trois élèves sur cinq de l'Est (60,1 %), du Sud (59,2 %) et du Nord-Ouest (58,9 %) sont de cet avis, tandis que c'est environ la moitié des élèves du Nord-Est (51,3 %) qui estiment que cette éventualité est très probable.

Situation économique et possibilités d'avancement dans sa région d'origine.

Dans l'ensemble, les élèves estiment que la situation économique et les possibilités d'avancement dans leur région d'origine sont modérément bonnes (score moyen = 6,27). Près d'un élève sur deux (49,4 %) croit que la situation économique et les possibilités d'avancement dans sa carrière sont bonnes dans sa région d'origine. Nous relevons certaines variations significatives entre les régions. Alors qu'environ la moitié des élèves de l'Est (52,9 %) et du Nord-Ouest (48,1 %) pensent que la situation économique dans leur région d'origine est bonne, deux élèves sur dix du Nord-Est (40,5 %) partagent cet avis.

Obstacles à faire vie-carrière dans sa région d'origine.

Dans l'ensemble, les élèves estiment que la situation économique actuelle et les possibilités d'avancement dans leur région d'origine constituent un obstacle modéré (score moyen = 4,32) à leur projet de faire vie-carrière dans leur région d'origine. Tout près d'un élève sur cinq (18,5 %) croit qu'il

s'agit là d'un obstacle appréciable à son projet de faire vie-carrière dans sa région d'origine, et plus de quatre sur dix (43,2 %) qualifient cet obstacle de modéré. C'est dans le Nord-Est et le Nord-Ouest que nous trouvons la proportion la plus élevée d'élèves qui estiment que cet obstacle est appréciable (un peu plus de 20 %), tandis que c'est dans le Sud que se trouve la proportion la plus faible d'élèves qui jugent que l'obstacle est important (15,4 %).

Constats. Près de la moitié des élèves sont très confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région d'origine. Nous trouvons des pourcentages un peu plus élevés d'élèves qui se disent très confiants de pouvoir trouver du travail dans leur région d'origine dans le Nord-Ouest, le Sud et l'Est que dans le Nord-Est. Près d'un élève sur cinq (18,5 %) estime que la situation économique et les faibles possibilités d'avancement constituent des obstacles importants à leur intention de faire vie-carrière dans leur région d'origine et 43,2 % qualifient ces obstacles de modérés.

4.4 Analyses relationnelles

À la fin du chapitre trois, nous avons présenté les résultats de quatre analyses de régression multiple. Les trois premières avaient pour objet de déterminer les facteurs qui étaient le plus fortement en relation avec les aspirations éducationnelles dans l'ensemble de l'échantillon, et chez les filles et les garçons distinctement. L'objet de la quatrième analyse était de déterminer les facteurs le plus fortement en relation avec l'intention de faire vie-carrière dans sa région d'origine. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, l'analyse des facteurs susceptibles d'être en relation avec

le choix d'entreprendre des études postsecondaires en français fera l'objet d'un rapport ultérieur.

4.4.1 Aspirations éducationnelles

Six facteurs distincts (non corrélés parce qu'ils sont statistiquement orthogonaux), chacun expliquant au moins 1 % de la variance, expliquent, quand ils sont combinés, 43 % de la variance dans les aspirations éducationnelles de l'ensemble des élèves. Le premier facteur en importance est celui des attentes et de la scolarité des parents, qui explique à lui seul 29 % de la variance. Le deuxième facteur est celui de la satisfaction à l'égard du rendement scolaire et l'importance accordée au rendement, qui explique 4 % de la variance. Le troisième facteur, soit les motivations pour entreprendre des études postsecondaires, explique 3,8 % de la variance. Le facteur qui regroupe l'intention de faire des études postsecondaires et la confiance de les réussir explique 2,5 % de la variance. Deux autres facteurs, à savoir l'utilisation des ressources éducatives et l'absence de sentiments d'être obligé d'étudier accompagné des sentiments d'incompétence et d'estime négative de soi, expliquent respectivement 1,7 % et 1,5 % de la variance.

Les résultats des analyses effectuées en fonction du sexe des élèves montrent que, tant chez les filles que chez les garçons, c'est le facteur combinant les attentes et la scolarité des parents qui est en plus forte relation avec leurs aspirations éducationnelles. De plus, ce sont les mêmes facteurs, soit la satisfaction à l'égard du rendement scolaire et l'importance

accordée à la réussite scolaire, ainsi que les motivations pour les études postsecondaires, qui suivent du fait de l'importance de leur relation avec les aspirations des élèves des deux sexes. Il importe toutefois de mentionner que leur ordre est renversé, les motivations pour entreprendre des études postsecondaires prenant le troisième rang en importance chez les filles et le deuxième chez les garçons. C'est le contraire pour ce qui est de la satisfaction à l'égard du rendement scolaire et l'importance accordée à la réussite scolaire.

4.4.2 Intention de faire vie-carrière dans sa région d'origine

Au total, trois facteurs distincts (non corrélés parce qu'ils sont statistiquement orthogonaux), expliquent, chacun, au moins 1 % de la variance et, réunis, 27,4 % de la variance dans l'intention de faire vie-carrière dans sa région d'origine. Comme prévu, la confiance de trouver un emploi dans sa région d'origine (renforcée par la probabilité perçue d'y trouver un emploi) est fortement reliée à l'intention d'y faire vie-carrière; elle explique ici la proportion la plus importante de la variance (23,1 %). Le deuxième facteur est la perception de ce qui serait juste dans sa région au plan de la langue française, qui explique 2,3 % de la variance. Un troisième facteur, l'influence des parents et du personnel scolaire par rapport aux aspirations éducationnelles, explique 2,1 % de la variance.

Constats. Dans l'échantillon total, et tant chez les filles que chez les garçons, les aspirations éducationnelles sont fortement reliées au même facteur, celui qui est défini par les attentes et le degré de scolarité des père et mère. Rappelons que les attentes du personnel scolaire se trouvent aussi dans ce facteur. Les relations de deux autres facteurs avec les aspirations éducationnelles, soit les motivations pour entreprendre des études postsecondaires et la satisfaction à l'égard du rendement dans les matières scolaires, sont modérées. Ce sont la motivation extrinsèque avec régulation identifiée, la motivation extrinsèque avec régulation intégrée, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque avec régulation externe qui définissent ce facteur; la motivation extrinsèque avec régulation introjectée et l'amotivation n'y figurent pas. Nous avons vu que d'autres facteurs expliquent une partie de la variance dans les aspirations éducationnelles, mais cette contribution est généralement faible.

Enfin, un facteur – la confiance et la probabilité de trouver du travail dans sa région d'origine – se trouve en forte relation avec l'intention d'y revenir pour y faire vie-carrière, ce qui traduit l'importance considérable que revêt la situation économique dans la région de l'élève comme facteur pouvant l'inciter à s'y établir.

Conclusion

Nous l'avons souligné d'entrée de jeu, la communauté francophone de l'Ontario vise à se développer et à agir comme entité distincte dans un contexte où elle est très minoritaire sur le plan démographique, représentant un peu moins de cinq pour cent de la population de la province. Elle comprend toute l'importance qu'elle doit accorder à l'éducation de ses enfants si elle veut accéder au degré d'autonomie culturelle (Landry, 2008, 2009) qui lui permettrait de s'épanouir tout en contribuant au développement de sa province et du pays.

Aspirations éducationnelles. En ce qui concerne l'éducation postsecondaire, tout comme la majorité anglophone qu'elle côtoie en cette ère qui privilégie l'économie du savoir, la communauté francophone de l'Ontario s'intéresse aux aspirations éducationnelles de ses élèves et de leur accès aux études postsecondaires. Les résultats de notre enquête montrent qu'elle n'a pas à s'inquiéter de l'intérêt que ses élèves portent à l'égard des études postsecondaires. En effet, à l'instar d'autres études pancanadiennes menées auprès d'importants échantillons d'élèves (Looker et Thiessen, 2004; RCCFC, 2005) qui ont montré que des proportions considérables d'élèves canadiens veulent poursuivre des études postsecondaires, les résultats de notre enquête nous ont permis de constater que les aspirations éducationnelles des élèves des écoles francophones de l'Ontario sont généralement très élevées, puisque neuf élèves sur dix envisagent d'entreprendre des études postsecondaires. Globalement, il y a 20 points de pourcentage de plus d'élèves qui aspirent

aux études universitaires qu'aux études collégiales. Aussi, il y a environ 20 points de pourcentage de plus de filles que de garçons qui aspirent aux études universitaires. C'est le contraire en ce qui concerne les études collégiales, puisque près de 15 points de pourcentage de plus de garçons que de filles se proposent d'entreprendre des études à ce niveau. Il importe toutefois de remarquer qu'entre un et deux élèves sur dix selon les régions se proposent de reporter le début de leurs études postsecondaires à un an après la fin de leurs études secondaires. Le financement de leurs études postsecondaires pourrait influencer ce choix.

L'enquête fait apparaître que, pour une majorité d'élèves, les montants des prêts et des bourses ne sont qu'un complément aux ressources financières que consacrent leurs familles à leur projet et à celles qu'ils fournissent eux-mêmes, ce qui se reflète dans le fait qu'environ les deux tiers des élèves affirment que leurs parents et eux-mêmes ont réalisé des économies pour financer leurs études postsecondaires, ce qui ne veut pas dire pour autant que les sommes nécessaires ont été amassées au moment de l'enquête.

Attendu que neuf élèves sur dix se proposent de poursuivre des études postsecondaires et vu l'importance des ressources financières nécessaires à y consacrer, il peut être surprenant d'apprendre que plus d'un élève sur quatre estime avoir une faible connaissance des sources de financement de telles études, que plus de trois sur cinq estiment en avoir



une connaissance modérée et qu'un élève sur dix seulement estime en avoir une très bonne connaissance. C'est peut-être ici une des raisons qui font qu'un élève sur trois se dit très préoccupé par les questions du financement de ses études postsecondaires et de son éventuel endettement.

Enfin, selon nos analyses, c'est le niveau de scolarité des parents et leurs attentes par rapport aux études postsecondaires qui sont les plus fortement reliés aux aspirations postsecondaires de leurs enfants.

Faire vie-carrière dans sa région. Les communautés francophones s'intéressent particulièrement à ce que leurs diplômés d'études collégiales et universitaires s'établissent dans leurs régions respectives, pour qu'ils y fassent office de dirigeant et qu'ils participent au développement social, économique, culturel et politique de la communauté francophone. D'après les résultats de notre enquête, un peu plus de quatre élèves sur dix seulement projettent de s'établir dans leur région pour y faire vie-carrière après leurs études postsecondaires et près de deux élèves sur cinq disent avoir une forte intention à cet égard. Nous avons vu qu'il existe des variations entre les régions, mais c'est partout pour moins de la moitié des élèves que cette intention est forte.

Les résultats de nos analyses montrent que c'est la probabilité perçue de pouvoir trouver un emploi dans sa région et la confiance de pouvoir y trouver du travail qui sont le plus fortement reliées au projet d'y faire vie-carrière.

De nombreuses communautés francophones en milieu minoritaire font face à un défi particulièrement redoutable si elles veulent attirer et retenir les diplômés de leurs écoles secondaires qui sont allés dans d'autres régions et dans d'autres provinces ou même à l'étranger pour poursuivre leurs études postsecondaires. Les communautés rurales notamment sont touchées par cet exode, en partie parce que des secteurs de l'économie, entre autres la foresterie, l'agriculture et les mines, sont en difficulté. L'exode des régions rurales touche non seulement une certaine proportion de diplômés des études secondaires, mais aussi des parents et des familles entières tenus de se déplacer, faute de travail, vers des centres urbains de leur province ou vers d'autres provinces.

Langue des études postsecondaires. Comme l'a souligné le Comité sénatorial permanent des langues officielles (Corbin et Buchanan, 2005), les communautés francophones en milieu minoritaire visent à assurer, notamment, l'accès à l'éducation postsecondaire en français, jugeant que c'est ainsi qu'elles se donneront le leadership dont elles ont besoin pour assurer leur développement. S'agissant de la probabilité d'entreprendre des études postsecondaires en français, les communautés francophones en milieu minoritaire du Canada s'inquiètent de l'inscription parfois presque obligatoire ou par défaut de leurs élèves à des établissements de langue anglaise.

Notre enquête confirme le bien-fondé de cette préoccupation. Elle montre, en effet, qu'environ le quart des élèves de 12^e année des écoles de langue française de l'Ontario

projetent de poursuivre leurs études postsecondaires entièrement ou principalement en anglais, c'est-à-dire dans des établissements anglophones ou dans des programmes offerts principalement en anglais dans des établissements bilingues. Ce phénomène est beaucoup plus dominant dans le Sud où plus de deux élèves sur cinq nourrissent de tels projets, mais on ne saurait affirmer qu'il est négligeable dans les autres régions. Selon les régions, il serait souvent relié à l'absence d'établissements postsecondaires francophones ou, à tout le moins, de programmes d'études offerts en français dans les domaines d'intérêt des élèves. Les distances considérables entre le domicile de l'élève et les établissements postsecondaires offrant en français les programmes d'études ou de formation professionnelle qu'ils veulent suivre constituent un obstacle pour une proportion non négligeable d'entre eux. Si cette difficulté est un peu moins prononcée pour certains programmes d'études, comme les sciences humaines et l'éducation, elle est particulièrement aiguë dans les sciences pures et appliquées ainsi que dans les sciences de la santé, entre autres. Or, qui dit distance dit coûts supplémentaires. Notre enquête révèle effectivement qu'une proportion significative d'élèves de l'Ontario exprime des préoccupations d'ordre monétaire liées au projet d'entreprendre des études postsecondaires, avant même d'aborder la question de la langue de ces études.

Il apparaît nécessaire de pousser plus loin les recherches auprès de ces élèves pour étudier de façon plus fouillée la diversité des motifs justifiant leurs projets. Ceux qui entrent en jeu sont nombreux et complexes. Il y aurait lieu d'explorer, entre

autres, les questions suivantes : les attitudes envers la langue française, l'insécurité linguistique qui peut être plus omniprésente dans certaines régions, la relation entre la langue des études et la langue de travail anticipée, la distance plus considérable à parcourir pour suivre un programme dans un établissement francophone et le rapport coûts-distance. Certaines seront abordées dans le cadre d'une publication prochaine qui analysera les liens entre le développement psycholinguistique de l'élève en milieu minoritaire francophone et le choix de poursuivre des études postsecondaires en français.

Les établissements postsecondaires de langue française font plus que contribuer au maintien de la langue française. Véritables foyers de renouvellement, ils alimentent le dynamisme culturel, économique et politique de la communauté francophone où ils sont établis.

Par conséquent, il serait impérieux de renforcer les capacités de celles qui y sont déjà présentes, mais, de surcroît, de les créer là où les bassins de population francophone le permettraient. Surtout, les établissements francophones doivent veiller à ce que les programmes d'études universitaires et collégiales qu'ils offrent soient les plus complets possible et qu'ils maintiennent leurs démarches auprès des élèves des écoles secondaires pour les y attirer. Les nombres peu élevés de francophones dans certaines régions de l'Ontario font, cependant, que les communautés francophones et leurs établissements postsecondaires devront faire preuve de créativité et d'un fort sens d'initiative, tant en matière de soutien



financier que dans l'offre de programmes de qualité, afin de répondre aux besoins des élèves désireux d'entreprendre des études postsecondaires en français.

Pour s'attaquer au défi redoutable que représente « la mise en place d'un système pancanadien d'établissements d'enseignement postsecondaire de langue française » (Corbin et Buchanan, 2005, p.

63), les communautés francophones en milieu minoritaire, dont celle de l'Ontario, devront pouvoir compter sur l'appui d'un gouvernement fédéral non seulement conscient de ses obligations à l'égard du soutien aux communautés minoritaires de langue officielle, mais aussi entièrement engagé dans des initiatives visant à assurer leur plein épanouissement.



Références

- Allard, R. (2005). *L'accessibilité aux études postsecondaires en français pour les élèves francophones en milieu minoritaire : une recension de recherches empiriques*. Rapport préparé pour l'Association des universités de la francophonie canadienne. Ottawa.
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009). Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, April, 33, 344-358.
- Berger, J., Motte, A., et Parkin, A. (2007). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Troisième édition. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Berger, J., Motte, A., et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Quatrième édition. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bordeleau, L.-G., Bernard, R. et Cazabon, B. (1999). L'éducation en Ontario français. Dans J.-Y. Thériault (dir.). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (435-473). Moncton : Les Éditions d'Acadie.
- Corbeil, J.-P. et Blaser, C. (2008). *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006 : résultats*. Statistique Canada : Division de la démographie. [En ligne] <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/language/index.cfm>
- Corbeil, J.-P., Grenier, C. et Lafrenière, S. (2007). Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur les minorités de langue officielle. Statistique Canada : Division de la démographie. [En ligne] <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=91-548-X&lang=fra>
- Corbin, E. G. et Buchanan, J. M. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : un continuum de la petite enfance au postsecondaire*. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles. Ottawa : Sénat du Canada.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of



- behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
- Frenette, M. (2002). *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe?* Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1996). *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979-1994*. Volume 1: Rapport final.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1999). Some long-term lessons from minority language education in Ontario. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 83-110.
- Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., et Urajnik, D. (2002). A structural model of educational aspirations. *Journal of Career Development*, 29, 87-108.
- Goldberg, E. et Noëls, K. A. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education language choices of graduates of intensive French language programs. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 62, 423-447.
- Gouvernement de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique pour l'éducation en langue française*. Toronto : Ontario.
- Goyette, K. et Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72, 22-36.
- Guay, F. et Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Junor, S. et Usher, A. (2002). *Le prix du savoir 2002. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Montréal : Québec. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants du Canada*. Montréal : Québec. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- King, A. J. C. (2002). *Double cohort study: Phase 2 report*. Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: the role of social capital and students'

- perceptions. *Social Psychology of Education*, 6, 283-302.
- Koestner, R. et Losier, G. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, p. 101-121, Rochester, NY, The University of Rochester Press.
- Krahn, H. et Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada. *Journal of International Migration and Immigration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 6, 405-434.
- Labrie, N., Lamoureux, S. et Wilson, D. (2009). *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario : Le choix des jeunes*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education (OISE) et Centre de recherche en éducation franco-ontarienne (CRÉFO).
- Landry, R. (2008). Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle. *Francophonies d'Amérique*, 26, 149-183.
- Landry, R. (2009). Autonomie culturelle et vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire. *Revue de la Common Law en français*, 11, 19-43.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : Là ou le nombre de justifie* V. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, 46, 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority students. In W. Fase, K. Jaspaert, et S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (p. 223-251). Amsterdam : Benjamins.
- Landry, R. et Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (dir.). *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (p. 61-88). Leipzig : Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (Éd.). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (403-433). Moncton : Les Éditions d'Acadie.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau K. (2007). Profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario : Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation. Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. [En ligne]



- http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/prol_sociolangagier_des_eleves_de_11e_annee_des_ecoles_de_langue_francaise_de_ontario.pdf
- Landry, R., Allard, R. et Deveau K. (2009). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Allard, R., Deveau K. et Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, p. 63-78.
- Landry, R. et Rousselle, R. (2003). *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*. Moncton : Éditions de la Francophonie.
- Lent, R. W., Brown, S. D., et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Looker, D. et Thiessen, V. (2004). *Les aspirations des jeunes canadiens à des études avancées : Rapport final*. Ottawa, Ontario : Ressources humaines et développement des compétences Canada.
- Losier, G. F., Vallerand, R. J. et Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.
- Marjoribanks, K. (1985). A longitudinal study of adolescents' aspirations as assessed by Seginer's model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(3), 211-230.
- Marjoribanks, K. (1998). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: a mediational analysis. *Social Psychology of Education*, 2, 177-197.
- Marjoribanks, K. (2003). Learning environments, family contexts, educational aspirations and attainment: a moderation-mediation model extended. *Learning Environments Research*, 6, 247-265.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Toronto : Ontario.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, p. 183-203, Rochester, NY, The University of Rochester Press.
- Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC). (2003). *Poursuite des études postsecondaires en milieu minoritaire francophone : Intentions des diplômés du secondaire en 2003. Rapport final*. Ottawa, Ontario : Réseau des cégeps

et des collèges francophones du Canada.

Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada (RCCFC). (2005). *Recherche sur les intentions d'études postsecondaires chez les élèves en milieu francophone minoritaire*. Ottawa, Ontario : Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada, Patrimoine canadien/Canadian Heritage.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, p. 3-33, Rochester, NY, The University of Rochester Press.

Ryan, R. M. et Niemiec, C. P. (2009) (rédacteurs invités). Symposium on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement / Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.

Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walbert, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.

