Document generated on 10/12/2024 2:23 a.m.

Éducation et francophonie

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?
School Success Among Immigrant Students: A Question of Social Class, Language or Culture?
El logro escolar de los alumnos provenientes de la inmigración: ¿cuestión de clase social, de lengua o de cultura?

Marie Mc Andrew, Bruce Garnett, Jacques Ledent, Charles Ungerleider, Maria Adumati-Trache and Rachid Ait-Said

Volume 36, Number 1, Spring 2008

Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales

URI: https://id.erudit.org/iderudit/018096ar
DOI: https://doi.org/10.7202/018096ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie, 36*(1), 177–196. https://doi.org/10.7202/018096ar

Article abstract

In this article, the authors successively present two case studies based on an original use of administrative data banks produced by the Québec and British Columbia Departments of Education. The studies differ both in terms of the indicator used (school performance in exams versus the high school graduation rate), and the definition of the target group (allophone students versus black students). However, a comparison of their results reveals largely converging trends on school success and factors that influence it in relation to the importance of inter-group differences. In this respect, the students' origins and their mastery of the language is more significant than their socio-economic group. Certain factors have a different effect than for the overall population. The boys' deficit and arriving at secondary school late are, in fact, less important.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?

Marie MC ANDREW
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, Québec, Canada

Bruce GARNETT
Candidat au doctorat, Department of Educational Studies, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada

Jacques LEDENT
Professeur-chercheur, Institut national de la recherche scientifique (INRS) – Urbanisation, Culture et Société, Québec, Canada

Charles UNGERLEIDER
Professeur, Faculty of Education, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada

avec la collaboration de :

Maria ADUMATI-TRACHE
Gestionnaire de projet, EduData Canada, University of British Columbia, Colombie-Britannique, Canada

Rachid AIT-SAID
Agent de recherche et de planification socio-économique, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, les auteurs présentent successivement deux études de cas basées sur une utilisation originale des banques de données administratives produites par les ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du Québec. Les deux études sont différentes, tant en ce qui concerne l'indicateur retenu (la performance scolaire aux examens versus la diplomation au secondaire) que la définition du groupe cible (les élèves allophones versus les élèves noirs). Toutefois, une lecture croisée de leurs résultats révèle des tendances largement convergentes en ce qui concerne l'importance des différences intergroupes en matière de réussite scolaire ainsi que les facteurs qui l'influencent. À cet égard, l'origine des élèves et leur maîtrise de la langue s'avèrent plus significatives que leur appartenance socio-économique. De plus, certains facteurs jouent différemment de chez l'ensemble de la population : le déficit des garçons et des élèves arrivés en retard au secondaire est, en effet, moins important.

ABSTRACT

School Success Among Immigrant Students: A Question of Social Class, Language or Culture?

Marie MC ANDREW
University of Montreal, Quebec, Canada
Bruce GARNETT
University of British Columbia, British Columbia, Canada
Jacques LEDENT
INRS-Urbanization, Culture and Society, Quebec, Canada
Charles UNGERLEIDER
University of British Columbia, British Columbia, Canada

With the collaboration of
Maria ADUMATI-TRACHE
University of British Columbia, British Columbia, Canada
Rachid AIT-SAID
Quebec Department of Education, Recreation and Sports, Quebec, Canada

In this article, the authors successively present two case studies based on an original use of administrative data banks produced by the Québec and British Columbia Departments of Education. The studies differ both in terms of the indicator used (school performance in exams versus the high school graduation rate), and the definition of the target group (allophone students versus black students). However, a comparison of their results reveals largely converging trends on school success and factors that influence it in relation to the importance of inter-group

differences. In this respect, the students' origins and their mastery of the language is more significant than their socio-economic group. Certain factors have a different effect than for the overall population. The boys' deficit and arriving at secondary school late are, in fact, less important.

RESUMEN

El logro escolar de los alumnos provenientes de la inmigración: ¿cuestión de clase social, de lengua o de cultura?

Marie MC ANDREW
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Bruce GARNETT
Universidad de Colombia Británica, Colombia Británica, Canadá
Jacques LEDENT
INRS-Urbanización, Cultura y Sociedad, Quebec, Canadá
Charles UNGERLEIDER
Universidad de Colombia Británica, Colombia-Británica, Canadá

Con la colaboración de
Maria ADUMATI-TRACHE
Universidad de Colombia Británica, Colombia Británica, Canadá
Rachid AIT-SAID
Ministerio de Educación, Recreación y Deporte de Québec, Québec, Canadá

En este artículo, los autores presentan sucesivamente dos estudios de caso basados en la utilización original de bancos de datos administrativos hechos por los ministerios de la Educación de Colombia Británica y de Quebec. Se trata de dos estudios diferentes, tanto en lo que concierne al indicador retenido (el resultado escolar en los exámenes versus la obtención del diploma en secundaria) que la definición del grupo seleccionado (los alumnos alófonos versus los alumnos negros). Sin embargo, una lectura comparada de los resultados muestra tendencias ampliamente convergentes en lo que concierne la importancia de diferencias entre los grupos en materia de logro escolar así como en los factores que lo influencian. Al respecto, el origen de los alumnos y su dominio de la lengua aparecen más significativos que su pertenencia socioeconómica. Además, ciertos factores actúan de manera diferente al conjunto de la población: el déficit de los jóvenes y de los alumnos que ingresaron tardíamente en secundaria es, efectivamente, menos importante.

Problématique

Dans un contexte où l'égalité des chances s'impose comme une référence normative incontournable (Crahay, 2000), on s'attend aujourd'hui à ce que l'école fasse réussir un ensemble composé d'élèves d'intérêts et d'habiletés, de langues et de cultures, et de milieux socio-économiquement extrêmement variés. Ce défi est particulièrement marqué au Canada où, d'une part, la sélection au sein du système scolaire est généralement très tardive (Conseil des ministres de l'éducation du Canada, 2003) et où, d'autre part, on a connu, depuis trente ans, une augmentation et une diversification marquées des flux migratoires (CIC, 2005).

À cet égard, de nombreuses recherches portant sur l'observation du vécu scolaire ou les perceptions des intervenants, parents, élèves ou organismes communautaires semblent indiquer l'existence de problèmes, notamment chez les nouveaux arrivants non anglophones ou non francophones et au sein des minorités visibles (Mc Andrew et Cicéri, 1997; Beiser *et al.*, 1998; Anisef et Kilbride, 2001). Toutefois, les études quantitatives de grande envergure qui permettraient de connaître l'ampleur réelle des difficultés vécues sur le plan de la réussite scolaire par les élèves issus de l'immigration ainsi que les facteurs qui l'influencent ont été limitées dans le contexte canadien, même à l'échelle des provinces qui ont juridiction exclusive sur l'éducation au Canada (Anisef *et al.*, 2004).

La littérature internationale est, toutefois, beaucoup plus riche à cet égard. On y rencontre trois systèmes explicatifs majeurs qui, bien que non mutuellement exclusifs, sont souvent privilégiés par l'un ou l'autre des auteurs. Les théories socio-économiques insistent sur l'interrelation étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires, autant dans l'ensemble de la population (Haveman et Wolfe, 1994; Bradley et Corwin, 2002) qu'au sein des populations immigrantes (Portes et Rumbaut, 1990; Portes et Zhou, 1993, 1994; Zady et Portes, 2001). Cette école de pensée met l'accent sur les déficits qu'entraîne la pauvreté en termes de capital culturel et éducatif, soit directement ou indirectement par le type de stratégies d'intégration qu'elle induit au sein des familles immigrantes.

Toutefois, diverses données tendent à montrer que le caractère explicatif de l'appartenance de classe sur la réussite scolaire serait beaucoup plus faible dans le cas des élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble de la population. D'une part, en effet, même pour les immigrants favorisés, la maîtrise de la langue de scolarisation suppose un long processus, d'où l'importance sur la réussite scolaire de facteurs tels que l'âge d'arrivée ou l'exposition antérieure à la langue d'accueil (Collier, 1989; Cummins, 2000). L'impact de la variable linguistique est aussi plus grand sur les matières à forte composante linguistique et culturelle, qui présentent davantage de défis pour les élèves issus de l'immigration que les matières à caractère scientifique (Chamot et O'Malley, 1994; Duff, 2001).

D'autre part, la littérature tant canadienne qu'européenne montre que certains élèves défavorisés issus de l'immigration ont une performance nettement supérieure par rapport à leurs pairs natifs de classe sociale équivalente (Toronto Board of Education, 1999; Vallet et Caillé, 1996; Mc Andrew, 2001). Cette réalité est parfois

expliquée par l'impact même du projet migratoire qui suppose une certaine présélection des individus les plus dynamiques ainsi qu'une pression familiale accrue à la réussite scolaire. Toutefois, comme cet « effet migratoire » n'est pas consistant, un ensemble d'explications socioculturelles a également été avancé.

La théorie d'Ogbu (Ogbu, 1992; Ogbu et Simmons, 1998) insiste sur le rapport conflictuel ou consensuel avec la société d'accueil et le modèle d'intégration qui y est proposé. Les individus appartenant à des minorités dites *volontaires* adhéreraient fortement à l'idéologie de la mobilité sociale par l'école et considéreraient les obstacles qu'ils rencontrent comme temporaires. À cette fin, ils accepteraient de mettre de côté leurs préoccupations linguistiques et culturelles et développeraient rapidement un rapport déterminant à la scolarisation. À l'opposé, les individus appartenant à des minorités dites *involontaires* auraient un rapport de méfiance avec les institutions majoritaires et douteraient que l'éducation puisse véritablement représenter un véhicule de mobilité sociale. Ils résisteraient également davantage aux demandes d'assimilation linguistique et culturelle et auraient tendance à réclamer une transformation radicale du curriculum. En général, on considère que les groupes immigrants appartiennent à la première catégorie alors que les groupes dont la présence résulte de la conquête, du colonialisme ou de l'esclavage (exemple : membres des communautés autochtones ou des communautés noires) s'inscriraient davantage dans la seconde.

D'autres approches, axées sur les caractéristiques des cultures d'origine, s'intéressent plutôt à la similarité entre les valeurs propres aux cultures d'origine et les caractéristiques qui prédisent la réussite scolaire : le conformisme, le respect pour l'autorité, la valorisation de l'éducation, ainsi que le sens de l'effort (Peng et Wright, 1994; Samuel, Krugly-Smolska et Warren, 2001; Chow, 2004). Selon certains, l'ethnicité serait ainsi un capital culturel qui s'accompagnerait de pratiques diverses susceptibles d'assurer la réussite scolaire des enfants.

Dans le cadre de cet article, nous présentons deux études de cas basées sur une utilisation originale des banques de données administratives produites et gérées par les ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique et du Québec. Ces deux provinces ont en commun la présence d'une importante population immigrante[1] ainsi que la qualité et l'exhaustivité des données disponibles pour effectuer un suivi rigoureux de la performance et de la mobilité des élèves issus de l'immigration[2]. Les deux études, qui n'ont pas été élaborées conjointement, sont différentes, tant en ce qui concerne l'indicateur retenu que la définition du groupe-cible et du groupe-témoin. Toutefois, elles ont en commun la même préoccupation de mieux comprendre les facteurs influençant la réussite scolaire, qui ont été explorés par le biais d'analyses statistiques plus poussées. Chacune sera présentée successivement, puis en conclusion, nous tenterons de dégager ce qu'elles révèlent quant à la question centrale de cet article : la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration est-elle une question de classe sociale, de langue ou de culture?

1. Elles ont reçu en 2005 respectivement 16,5 % et 17 % de l'immigration totale au Canada (CIC, 2005).
2. Les données de l'Ontario, la principale province de réception de l'immigration au Canada, sont beaucoup moins intéressantes (Anisef *et al.*, 2004) et n'ont pas fait, récemment, l'objet d'une utilisation qui permettrait d'explorer la problématique qui nous intéresse ici.

La participation et la performance des élèves ayant l'anglais comme langue seconde aux examens ministériels en Colombie-Britannique[3]

Contexte

En 2002, les élèves ayant l'anglais comme langue seconde (ESL) et ayant généré un soutien financier supplémentaire du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique[4], soit ceux dont la maîtrise de la langue était insuffisante, étaient au nombre de 58 000[5]. Dans l'ensemble de la Colombie-Britannique, ils ne représentent donc que 10 % de la population scolaire, de la maternelle à la 12e année. Toutefois, comme la plupart vivent dans la grande région de Vancouver, ils constituent souvent la majorité de la population des écoles urbaines ou, pour le moins, une importante minorité.

Bien que l'indicateur le plus souvent utilisé pour mesurer la réussite scolaire soit celui de la diplomation, le cheminement lui-même, soit les choix de cours et la réussite aux examens qui y sont associés, a aussi un impact important sur les chances de vie des élèves. En 2002, le seul cours obligatoire en vue de l'obtention du diplôme à la fin de la 12e année était le *Language Arts*, soit *English 12* ou *Communication 12*. Cependant, la plupart des universités de la Colombie-Britannique exigent trois autres cours sujets à examen qui peuvent être choisis parmi les mathématiques, la physique, la chimie, la géographie et l'histoire. De plus, les notes considérées dans ces matières doivent être composées au minimum de 40 % des résultats obtenus lors des examens standardisés administrés par la province. On peut donc conclure que le degré de participation des élèves à de telles épreuves ainsi que les résultats qu'ils y obtiennent sont des indicateurs significatifs de leur mobilité scolaire.

Méthodologie

Nous avons obtenu du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, par le biais d'EduData Canada, une base de données correspondant à la cohorte des élèves qui ont obtenu leur diplôme en 2002 (4 075), dans une grande commission scolaire urbaine de la Colombie-Britannique. Ces données permettaient une exploration rétroactive de la scolarité de chaque élève à partir de sa première inscription au sein du système scolaire britanno-colombien[6]. Le groupe-cible est celui des élèves qui ont suivi des cours d'anglais comme langue seconde (ESL) au moins une

3. Pour une description exhaustive, plus spécifiquement de sa méthodologie, on peut se référer à Garnett, Adumati-Trache et Ungerleider (2008).

4. Pour chaque élève ESL, le gouvernement de la Colombie-Britannique accorde un soutien supplémentaire de plus de 1 000 $ par année, jusqu'à un maximum de cinq ans, généralement utilisés dans les conseils scolaires pour mettre en place diverses mesures de soutien à l'apprentissage chez ces élèves. Ce soutien est offert uniquement aux conseils scolaires anglophones. En effet, en vertu de la Constitution canadienne, les élèves non francophones ne peuvent fréquenter l'école française que s'ils ont au moins un parent qui a été éduqué en français (au Canada ou à l'étranger).

5. Ce sont presque exclusivement des élèves immigrants ou issus de l'immigration, bien qu'on puisse y trouver un petit nombre de francophones ou de locuteurs de langue autochtone fréquentant l'école anglaise.

6. Les élèves qui ont joint le système scolaire en cours de scolarité font donc partie de l'étude, mais puisque la base de données porte uniquement sur la cohorte des diplômés de 2002, les élèves qui n'ont pas terminé leurs études sont exclus, ce qui représente une limite importante de la recherche.

fois durant leur scolarité et qui ont déclaré avoir une langue autre que l'anglais comme langue d'usage à la maison (soit 2 679 élèves). Le groupe-contrôle, les élèves pour lesquels l'anglais est la langue maternelle, comprend tous les élèves qui n'ont jamais été inscrits dans une classe ESL et qui ont déclaré avoir l'anglais comme langue d'usage à la maison (1 019).

Nous avons ensuite divisé le groupe-cible en sept sous-groupes correspondant aux langues les plus fréquentes, ce qui, vu le type de données disponibles en Colombie-Britannique, est l'approximation la plus proche possible de leurs origines ethnoculturelles : les locuteurs du chinois (1 708), des langues sud-asiatiques (Inde, Pakistan, Bengladesh) (250), du vietnamien (181), du tagalog (Philippines) (205), de l'espagnol (75) et du coréen (75) et des autres langues (296). Nous avons également examiné les variables indépendantes suivantes : le sexe, l'âge d'entrée dans le système scolaire, le nombre d'années passées dans les classes ESL ainsi que le statut socio-économique de l'école et de l'élève. Les trois premières variables étaient disponibles dans la base de données. L'indicateur de statut socio-économique de l'école a été construit à partir de données obtenues de la commission scolaire concernant la proportion de familles recevant de l'aide sociale. Les écoles ayant un pourcentage supérieur à la moyenne de la commission scolaire (9 %) ont été classées comme des écoles à faible statut socio-économique. Quant au statut socio-économique des élèves, c'est en fait une approximation qui correspond au statut socio-économique de leur « micro-quartier » de résidence. En effet, il a été développé à partir des codes postaux des élèves qu'on a associés aux données de recensement relatives au pourcentage de répondants ayant un diplôme universitaire et à la proportion de familles dont le revenu est de moins de 20 000 $ par année dans chaque unité de recensement.

Nos variables dépendantes sont le taux de participation et la performance dans les matières suivantes : *English 12*, *Mathematics 12*, *Biology 12*, *Chemistry 12*, *Physics 12*, *Geography 12* et *History 12*. Un indicateur composite de performance globale a aussi été développé. La participation est définie comme l'inscription au cours et la participation à l'examen final, alors que la performance est mesurée par la note finale obtenue où le résultat à l'examen provincial compte pour 40 % et les travaux corrigés en classe pour 60 %.

Résultats descriptifs

Le tableau 1 montre les résultats en mathématiques et dans les diverses matières scientifiques. La performance globale des élèves ESL est égale ou très légèrement inférieure à celle des élèves non ESL, une différence qui n'est pas significative, tant sur le plan statistique que sur le plan éducatif. Mais les différences de participation sont à signaler, notamment en mathématiques, en physique et en chimie. Les élèves ESL choisissent de suivre ces cours nettement plus souvent (selon les matières, de 1,7 à 2 fois plus). Ce sont toutefois les différences intragroupes qui sont les plus significatives. En fait, c'est le très large sous-échantillon de locuteurs du chinois qui fait monter la moyenne, à la fois au niveau de la participation et de la performance. En mathématiques, les élèves de langue chinoise participent de deux à

quatre fois plus que les autres élèves ESL, à l'exception des Coréens. En chimie, c'est de deux à cinq fois plus et en physique, de deux à 13 fois plus (lorsqu'on les compare aux locuteurs du tagalog). De façon générale, les locuteurs du tagalog et de l'espagnol connaissent des taux de participation très faibles (à l'exception de la biologie où la participation présente moins de variance à travers tous les groupes).

Tableau 1 : **Participation et performance en mathématiques et en sciences**

Groupes linguistiques	Mathématiques		Chimie		Physique		Biologie	
	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen
Non ESL	**40**	**72**	**25**	**76**	**16**	**73**	**42**	**69**
ESL	**67**	**72**	**52**	**74**	**31**	**72**	**46**	**68**
Chinois	83	75	66	75	41	73	48	72
Langues de l'Asie du Sud	31	60	25	61	8	66	48	61
Tagalog	22	56	19	58	3	67	52	55
Vietnamien	41	61	24	63	10	63	48	62
Coréen	86	76	75	74	34	63	31	71
Espagnol	25	65	12	65	7	57	32	52
Autres	46	65	74	73	19	67	37	68

L'avantage des Chinois et des Coréens se précise lorsqu'on examine leur performance dans ces matières. À l'exception des Coréens en physique, ces élèves ont des résultats moyens de 10 à 20 points supérieurs aux autres groupes linguistiques dans les quatre matières. Ici encore, ce sont les locuteurs du tagalog et de l'espagnol qui ont des résultats particulièrement bas, bien que tous les autres groupes ESL aient des moyennes bien inférieures aux groupes non ESL.

Au tableau 2, on peut voir que les différences entre les élèves ESL, considérés globalement, et les élèves non ESL sont encore plus grandes dans le cas des matières à forte composante linguistique et culturelle comme l'anglais, l'histoire et la géographie. De plus, dans ce cas, le hiatus de participation est en faveur des élèves du groupe-contrôle plutôt que du groupe-cible. Toutefois, ici encore, l'étiquette ESL cache d'importantes disparités entre les groupes. En effet, 80 % des locuteurs du chinois s'inscrivent au cours *English 12*, un prérequis à l'entrée à l'université, contre seulement 76 % et 71 % des locuteurs du tagalog et de l'espagnol, qui ont aussi des résultats inférieurs de 7 et de 5 points dans cette matière. Notons à cet égard, que dans cette matière aucun groupe ESL (moyenne globale 69 %) n'atteint la performance des élèves non ESL (moyenne 74 %). L'histoire est la seule matière où les élèves locuteurs du chinois participent nettement moins que tous les autres groupes ESL, mais, dans l'ensemble, à l'exception des locuteurs du coréen, c'est un cours qui connaît une très faible popularité chez notre groupe-cible. Cependant, le petit nombre de locuteurs du chinois qui s'inscrivent à ce cours connaissent des résultats nettement supérieurs à ceux de leurs pairs ESL, presque équivalents à ceux des élèves non

ESL. En géographie, la participation est distribuée de manière nettement plus similaire à travers les groupes. Ce sont les locuteurs du coréen qui connaissent la meilleure performance (supérieure même à celle des élèves non ESL), alors que les locuteurs de l'espagnol et du tagalog, encore ici, ont des résultats plutôt faibles.

Tableau 2 : **Participation et performance en sciences humaines**

Groupes linguistiques	Anglais		Histoire		Géographie	
	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen	% de participation	Résultat moyen
Non ESL	**93**	**74**	**44**	**73**	**37**	**71**
ESL	**85**	**69**	**19**	**69**	**30**	**67**
Chinois	88	70	17	72	30	68
Langues de l'Asie du Sud	82	65	25	68	31	65
Tagalog	76	63	14	64	35	56
Vietnamien	78	66	17	66	30	66
Coréen	89	66	30	69	36	74
Espagnol	71	65	19	54	23	61
Autres	85	69	31	66	32	69

Analyses de régression multiple

Étant donné qu'en Colombie-Britannique les élèves de langue chinoise et, dans une certaine mesure, de langue coréenne appartiennent souvent à des milieux socio-économiques plus élevés que les locuteurs des autres langues à l'étude, des analyses de régression multiple ont été menées afin de contrôler l'effet du statut socio-économique de l'école et de l'élève et d'isoler l'impact réel de l'appartenance à un groupe linguistique particulier. Le sexe, l'âge d'entrée dans le système scolaire, le nombre d'années passées dans une classe ESL comme approximation de la maîtrise de la langue au moment de l'entrée dans le système scolaire, ont aussi été contrôlés ainsi que l'inscription à des programmes spéciaux, tels que l'éducation spécialisée, l'immersion française et les programmes de douance.

En ce qui concerne la participation, des modèles de régression logistique ont été construits pour prédire l'inscription des élèves ESL dans toutes les matières, à l'exception de l'anglais puisque celle-ci est obligatoire. Une fois tous les facteurs sus-mentionnés considérés, les élèves ESL fréquentant des écoles à haut statut socio-économique présentaient des taux de participation en mathématiques, physique et chimie de 1,4 à 1,7 supérieurs aux élèves fréquentant des écoles à bas statut socio-économique. Un certain effet de la fréquentation des écoles à haut statut socio-économique a aussi été trouvé pour la géographie. Cependant, l'appartenance à des sous-groupes particuliers continue d'être importante : les locuteurs du chinois ont de trois à vingt fois plus de chances d'être inscrits en mathématiques, en physique ou en chimie que tous les autres sous-groupes (à l'exception des locuteurs du coréen où la différence n'est pas significative). À l'inverse, ces derniers avaient de deux à quatre

fois plus de chances d'être inscrits en géographie et en histoire que les locuteurs du chinois. Dans toutes les matières, une fois toutes les variables contrôlées, les locuteurs du tagalog et de l'espagnol continuent à avoir les taux de participation les plus bas. Parmi les autres variables ayant un effet sur la participation, signalons l'arrivée tardive au sein du système scolaire, qui a un impact légèrement positif sur la probabilité de choisir les cours de mathématiques, de physique et de chimie, mais légèrement négatif pour la biologie, ainsi que le sexe. La probabilité que des filles ESL choisissent les mathématiques, la physique et la chimie est nettement inférieure à celle des garçons, alors qu'elles choisissent 2,5 fois plus souvent que leurs pairs de suivre des cours de biologie.

En ce qui concerne la performance, une analyse de régression multiple contrôlant les mêmes variables indépendantes a été réalisée en mathématiques, en anglais et sur un indicateur composite comprenant toutes les matières (performance globale). Les élèves locuteurs du chinois continuent de surpasser significativement tous les autres groupes, excepté celui des locuteurs du coréen. À cet égard, ce sont les locuteurs du tagalog qui connaissent la différence la plus significative par rapport à la performance globale (ß standardisé – ,106) alors que les locuteurs d'Asie du Sud présentent les différences les plus importantes en mathématiques (-,096) et en anglais (-.087). Bien que l'effet ethnoculturel soit le plus important, d'autres facteurs jouent. Ainsi, les filles ont de meilleurs résultats en anglais (,111) et globalement (,068). L'âge d'entrée tardif dans le système scolaire n'a pas d'impact en mathématiques, mais amène à une diminution significative en anglais (-,290) et globalement (-,08). Le nombre d'années passées en classe ESL, qui est une approximation du degré de maîtrise de la langue, contribue à davantage de problèmes en anglais (-,156) qu'en mathématiques (-,098) ou globalement (-,108). Le milieu socio-économique de l'école ne prédit plus significativement la performance, mais celui de la zone immédiate de résidence de l'élève a un léger impact sur les résultats en anglais (,107), en mathématiques (-,068) et sur la performance globale (-,063).

Le cheminement et la diplomation des jeunes des communautés noires au Québec[7]

Contexte

La recherche dont nous rendons compte ici a répondu, dans un premier temps, à une demande explicite du Conseil des éducateurs noirs du Québec, visant à faire un bilan de la réussite scolaire des jeunes Antillais ou Africains anglophones fréquentant l'école française, et dont la situation paraissait particulièrement criante. Dans le cadre d'un partenariat développé avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), deux choix se sont imposés. Tout d'abord, nous avons convenu d'élargir la démarche aux deux secteurs linguistiques des écoles publiques

7. Pour plus de détails sur cette étude, notamment en ce qui concerne la méthodologie, voir Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2005).

et privées ainsi qu'à cinq sous-groupes : les élèves francophones[8], anglophones[9], et créolophones[10] originaires des Antilles et les élèves francophones[11] et anglophones[12] originaires d'Afrique. L'ensemble de ces sujets sont désignés dans l'article comme *les élèves des communautés noires*. Nous avons également décidé d'inscrire nos travaux dans le cadre d'un projet plus large en cours au ministère, qui visait à faire un suivi des cohortes ayant intégré le secondaire 1 en 1994-1995, 1995-1996 et 1996-1997[13]. Ce choix nous donnait accès à des données comparatives pour chacun des indicateurs disponibles, d'une part, avec l'ensemble des élèves issus de l'immigration et, d'autre part, avec l'ensemble des élèves du Québec. Dans le cadre de cet article, nous nous limitons au cheminement scolaire et à la diplomation secondaire au seul secteur français, qui regroupe 86,9 % de notre effectif, ainsi qu'aux données globales pour l'ensemble du Québec[14].

Méthodologie

Les 5 747 élèves de notre base de données proviennent très majoritairement des Antilles (5 087, soit 88,5 %) et, à l'intérieur de ce groupe, se divisent de manière sensiblement équivalente les élèves de langue maternelle créole (2 393) et les élèves de langue maternelle française (2 179). Les Antillais de langue maternelle anglaise ne comptent que 515 élèves, soit 8,9 %. Quant aux élèves de l'Afrique (648, soit 11,3 %), ils sont très largement de langue française (531 élèves versus 117 de langue maternelle anglaise). Ces 5 747 élèves représentent 2,1 % de tous les élèves des trois cohortes secondaires étudiées, alors que la part de l'ensemble des élèves issus de l'immigration (dont font partie les élèves des cinq sous-groupes étudiés) s'élève à 14,8 %.

Pour mieux comprendre les intrants de l'équation de la réussite scolaire de ces jeunes, nous les avons comparés en fonction de diverses caractéristiques telles que le sexe, le lieu de naissance, le niveau d'entrée dans le système scolaire, l'âge d'entrée en secondaire 1 ainsi que le rang de milieu socio-économique. En l'absence de données socio-économiques fiables liées aux caractéristiques personnelles des élèves ou de leurs parents sur la fiche signalétique, cet indicateur a été calculé en s'inspirant de l'indice du milieu socio-économique du MELS. Chaque élève obtient une cote basée sur deux variables en fonction de son code postal et des données émanant du

8. Soit ceux qui déclarent le français comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Haïti, en Martinique, en Guadeloupe, à la Dominique et en Guyane française.
9. Soit ceux qui déclarent l'anglais comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Jamaïque, à la Trinité, au Tobago, à Saint-Kitts et Nevis, en Antigua, à la Barbade, en Saint-Vincent et Grenadines, en Guyane britannique et en Grenade.
10. Soit ceux qui déclarent le créole comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Haïti, en Martinique, à la Guadeloupe, à la Dominique et en Guyane française.
11. Soit ceux qui déclarent le français comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, au Sénégal, au Burkina Faso, au Mali, au Niger, au Tchad, en Guinée, au Bénin, en Côte d'Ivoire, en Mauritanie, au Togo, en République centrafricaine, en République du Congo, en République démocratique du
12. Soit ceux qui déclarent l'anglais comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, en Afrique du Sud, au Botswana, au Cameroun, en Gambie, au Kenya, au Ghana, au Lesotho, au Liberia, au Malawi, en Namibie, au Nigeria, en Ouganda, en Sierra Leone, au Soudan, au Swaziland, en Tanzanie, en Zambie et au Zimbabwe.
13. Notre banque de données inclut également les élèves ayant intégré le secondaire 2, 3, 4 et 5 aux temps T+1, T+2, T+3, T+4 de chaque année considérée.
14. La région de Montréal représente 77 % de notre effectif et les régions Laval-Montérégie regroupées, 13,2 %.

recensement canadien, soit la proportion des mères sans diplôme pour une pondération du deux-tiers et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein pour une pondération d'un tiers. Les élèves se situant dans les déciles 8, 9, 10 de cet indice sont considérés comme défavorisés.

L'étude de cheminement demandait ensuite d'effectuer un suivi de ces élèves en fonction d'indicateurs déjà colligés par le MELS pour l'ensemble des élèves, soit le retard scolaire accumulé en secondaire 3, la déclaration comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le secteur de formation et le taux de diplomation après cinq, six et sept ans, l'accès et la langue d'enseignement au collégial ainsi que le taux de diplomation collégial.

Caractéristiques de la population étudiée

Dans l'ensemble, les élèves des communautés noires représentent une clientèle particulièrement vulnérable quand on la compare à l'ensemble des élèves du Québec et même aux élèves issus de l'immigration. Très fortement issus de milieux défavorisés (54,7 % versus 41,8 % pour les élèves issus de l'immigration et 30,6 % pour l'ensemble des élèves), ces jeunes sont nés à l'extérieur du Québec à plus de 60 % (un pourcentage légèrement inférieur à celui des élèves issus de l'immigration). De plus, 40 % d'entre eux n'ont intégré le système scolaire qu'au secondaire, soit 17,6 % au début et 23,6 % en cours de scolarité. L'occurrence du retard scolaire dans l'âge d'arrivée au secondaire est nettement plus importante chez les élèves des communautés noires (23,9 %) que chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration (17,7 %) et l'ensemble des élèves (6 %)[15].

À chacun de ces indicateurs, les élèves créolophones ou anglophones originaires des Antilles ont systématiquement le profil le moins favorable, alors que les élèves francophones originaires de cette même région présentent des caractéristiques plus positives, bien que souvent inférieures à celles des groupes de comparaison. La situation des élèves originaires d'Afrique, anglophones ou francophones, est, quant à elle, plus variable selon l'indicateur considéré, notamment en ce qui concerne le statut socio-économique où les élèves francophones sont les plus représentés dans les rangs déciles associés à un statut moyen ou favorisé.

Cheminement scolaire

Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires ainsi que les différences intergroupes qu'on y retrouve, reflètent globalement les caractéristiques décrites ci-dessus. Cependant, la scolarité secondaire ne semble guère les pallier. Ainsi, comme on peut le voir au tableau 3, les élèves des communautés noires accumulent ou continuent d'accumuler du retard durant leur scolarité au secondaire. En effet, 34,2 % des élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 sont en retard ou déjà

15. Il faut signaler ici qu'il s'agit d'un retard de deux ans ou plus, puisque nous avons privilégié l'indicateur âge normal + 1 plutôt que celui de l'âge normal afin de refléter le fait que pour nombre d'élèves issus de l'immigration, une année de retard représente leur passage en classe d'accueil et n'a généralement pas de conséquences négatives sur leur cheminement ultérieur. La situation des élèves des communautés noires n'en paraît donc que plus problématique.

absents du système scolaire[16] en secondaire 3, un pourcentage supérieur à celui qui prévaut chez l'ensemble des élèves (19,8 %) et au sein des élèves issus de l'immigration (25,9 %). Les élèves de langue maternelle française ont un profil un peu plus positif alors que les anglophones et surtout les élèves créolophones connaissent une situation nettement problématique.

Si la tendance à accumuler du retard ou à abandonner leurs études est importante chez les élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1, elle devient carrément astronomique parmi ceux qui étaient déjà en retard à leur entrée au secondaire. C'est le cas de 68,9 % des élèves des communautés noires, les pourcentages au sein des divers sous-groupes oscillant de 92,7 % pour les élèves anglophones originaires d'Afrique à 45,2 % pour les élèves francophones originaires des Antilles. Mais la réalité vécue par les élèves des communautés noires se rapproche de celle que vivent tous les élèves qui connaissaient un retard à leur arrivée en secondaire 1.

Tableau 3 : **Retard scolaire accumulé en secondaire 3 (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)**

	Élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1		Élèves arrivés avec du retard en secondaire 1	
	Sans retard en sec. 3	Avec retard ou absents en sec. 3	Sans retard supplémentaire en sec. 3	Avec du retard supplémentaire ou absents en sec. 3
	%	%	%	%
Élèves des communautés noires	**65,8**	**34,2**	**31,1**	**68,9**
Antilles (langue maternelle française)	76,2	23,8	54,8	45,2
Antilles (langue maternelle anglaise)	56,9	43,1	28,3	71,7
Antilles (langue maternelle créole)	49,8	50,2	30,1	69,9
Afrique (langue maternelle française)	78,6	21,4	32,1	67,9
Afrique (langue maternelle anglaise)	56,3	43,8	7,3	92,7
Ensemble des élèves issus de l'immigration	**74,1**	**25,9**	**35,6**	**64,4**
Ensemble des élèves	**80,2**	**19,8**	**37,2**	**62,8**

Les élèves des communautés noires connaissent également des taux de diplomation nettement plus faibles que l'ensemble des élèves ou des élèves issus de l'immigration. Ainsi, comme on peut le voir au tableau 4, après sept ans, les pourcentages respectifs de ces trois groupes s'établissent à 51,8 %, 69 % et 57,4 %. On doit toutefois noter que le prolongement de la scolarité semble avoir un effet bénéfique particulier pour les élèves des communautés noires, comme pour l'ensemble des élèves issus de l'immigration. En effet, les écarts concernant la proportion de

16. Dans le cas des élèves absents, il nous est impossible de savoir s'ils ont abandonné leurs études (*dropout*), sont retournés dans leur pays d'origine ou se sont dirigés vers une autre province. Cependant, les autorités ministérielles estiment que le retour au pays d'origine ou le départ pour une autre province est minimal pour les créolophones et francophones alors qu'il serait un peu plus élevé chez les élèves anglophones (autour de 10 %).

diplômés diminuent systématiquement lorsqu'on passe de cinq à six et finalement à sept ans de scolarisation secondaire.

Parmi les sous-groupes à l'étude, ceux qui ont le français comme langue maternelle, qu'ils soient originaires des Antilles ou d'Afrique, se démarquent avec des pourcentages (respectivement 65,4 % et 62,3 %) qui se rapprochent de la moyenne et qui dépassent même nettement ceux de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Les créolophones et les anglophones originaires des Antilles vivent la situation la plus problématique, avec seulement respectivement 39,5 % et 41,2 % de diplômés, alors que les Africains de langue anglaise réussissent un peu mieux (47 % de diplômés).

Tableau 4 : **Taux de diplomation secondaire (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)**

	Après cinq ans	Après six ans (cumulatif)	Après sept ans (cumulatif)
Élèves des communautés noires	**37,1**	**47,3**	**51,8**
Antilles (langue maternelle française)	51,4	61,4	65,4
Antilles (langue maternelle anglaise)	27,4	35,0	41,2
Antilles (langue maternelle créole)	23,7	34,6	39,5
Afrique (langue maternelle française)	49,0	59,7	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	33,3	43,6	47,0
Ensemble des élèves issus de l'immigration	**45,5**	**53,7**	**57,4**
Ensemble des élèves	**57,8**	**65,7**	**69,0**

Facteurs influençant la diplomation secondaire

Dans un deuxième temps, une analyse de régression logistique a été menée afin de cerner l'impact de divers facteurs sur le taux de diplomation après sept ans des jeunes des communautés noires. Ces facteurs étaient regroupés en trois blocs : 1) les caractéristiques ethnoculturelles comprenant l'origine (Afrique ou Antilles), le lieu de naissance (Québec ou hors Québec) ainsi que la langue maternelle (francophone ou non francophone[17]); 2) les caractéristiques sociodémographiques : le sexe (fille ou garçon), le rang de milieu socio-économique (1 à 7 et 8 et plus) et le lieu de résidence (hors Montréal ou Montréal); 3) les caractéristiques relatives aux circonstances de l'arrivée : le niveau d'entrée dans le système scolaire (primaire, secondaire 1 ou en cours de scolarité secondaire), l'âge à l'arrivée (âge normal et en retard) ainsi que la désignation EHDAA (oui ou non). L'analyse a été effectuée en deux étapes. On a

17. Ce dernier groupe était divisé entre ceux qui bénéficiaient ou non d'un soutien en français. Puisqu'il s'agit d'élèves du secondaire, le fait de bénéficier encore, ou pour la première fois, d'un soutien en français indique que ces élèves ont une moins bonne maîtrise du français que le groupe sans soutien.

d'abord examiné l'impact apparent de chacun des facteurs en estimant une série de modèles de régression simple incluant comme variable explicative un seul facteur à la fois. Puis, dans une seconde étape, on a évalué l'impact véritable des facteurs en estimant un modèle de régression multiple où les variables explicatives se rapportent à l'ensemble des facteurs considérés. En général, chacun des facteurs était représenté par une variable muette où on s'attend à ce que la valeur de référence, la première citée, donne lieu à une diplomation plus élevée que la valeur alternative (la seconde citée)[18]. Les modèles de régression simple ont tous conduit, tel qu'on s'y attendait, à des coefficients négatifs. De plus, tous les facteurs considérés sont significatifs, bien que les plus importants prédicteurs de la diplomation secondaire soient le fait d'être un non-francophone qui reçoit encore du soutien linguistique au secondaire (χ^2 = 527), d'être né hors Québec (χ^2 = 349,6), d'avoir intégré le système scolaire en secondaire 1[19] (χ^2 = 327,2) et d'avoir été désigné comme EHDAA (χ^2 = 320,65).

L'analyse de régression multiple, incluant simultanément tous les facteurs ainsi que l'interaction potentielle entre les variables, conduit toutefois à un portrait beaucoup plus précis des intrants de la réussite scolaire des jeunes des communautés noires. Le fait d'être désigné EHDAA demeure le facteur le plus prédictif d'une absence de diplomation au secondaire (χ^2 = 221,2). Toutefois cet impact est nettement plus important chez les élèves arrivant à l'âge normal (qui utilisent probablement plus souvent ce type de service à cause de difficultés d'apprentissage), que chez ceux qui arrivent en retard (pour lesquels on peut penser qu'il s'agit souvent d'un palliatif visant à combler les déficits linguistiques ou de scolarité dans le pays d'origine). Le second facteur en importance est celui de la langue. Les élèves non francophones ayant encore besoin d'un soutien en français au secondaire obtiennent nettement moins souvent leur diplôme que les francophones (χ^2 = 84,4). Cet effet est toutefois mitigé par l'âge d'entrée au secondaire, mais de manière difficile à interpréter[20]. Le troisième facteur est celui du sexe. Comme on pouvait s'y attendre, les garçons obtiennent moins souvent leur diplôme que les filles (χ^2 = 66,5). Toutefois, cet effet est nettement plus marqué chez les garçons nés au Québec que chez ceux nés hors Québec. Le quatrième facteur significatif est celui du lieu de naissance. Ici encore, comme on pouvait s'y attendre, les élèves nés hors Québec obtiennent moins souvent leur diplôme que ceux qui y sont nés (_^{2} = 19,2). Mais, dans un effet de miroir inversé du constat précédent, cet impact est plus négatif chez les filles que chez les garçons. Finalement, l'origine ethnoculturelle a un certain effet significatif, les élèves d'origine antillaise obtenant moins souvent leur diplôme que les élèves d'origine africaine (χ^2 = 10,7). L'analyse ne révèle toutefois plus de différence selon le niveau d'entrée dans le système scolaire, l'âge d'arrivée, le rang de milieu socio-économique ainsi que le lieu de résidence.

18. Par exemple, en ce qui concerne le facteur sexe, fille constitue la valeur de référence et garçon, la valeur alternative car, toutes choses étant égales par ailleurs, on s'attend à ce que les filles obtiennent plus souvent leur diplôme que les garçons.

19. Notons, paradoxalement, qu'une arrivée au secondaire 1 sans avoir fréquenté le primaire a un effet bien plus négatif qu'une arrivée en cours de scolarité.

20. Les élèves ayant fréquenté le primaire ainsi que les nouveaux élèves arrivant en cours de scolarité sont davantage affectés que ceux ayant directement intégré le secondaire 1.

Conclusion

Au-delà des différences liées aux contextes et à la démarche de recherche, qui empêchent d'en comparer strictement les résultats, que peut-on retenir de ces deux études de cas en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et les facteurs qui l'influencent? Un premier constat porte sur les différences importantes qui caractérisent l'expérience scolaire des sous-groupes étudiés (7 en Colombie-Britannique, 5 au Québec) qu'au premier abord, on serait tenté de considérer les élèves ESL ou les élèves « noirs ». Que l'on considère les résultats aux examens, comme en Colombie-Britannique, ou les taux de diplomation secondaire, comme au Québec, certains réussissent de manière équivalente, voire nettement supérieure, à l'ensemble de la population scolaire ou au groupe-contrôle. Cette variabilité confirme clairement la pertinence de mener des analyses spécifiques, plutôt que de tenter un bilan global de la scolarité des élèves issus de l'immigration[21].

Les deux études confirment le rôle nettement plus mitigé que semble jouer le statut socio-économique, une variable classique en sociologie de l'éducation, dans le cas des populations issues de l'immigration.

En ce qui concerne les facteurs de réussite, les deux études de cas apportent un éclairage intéressant à la question qui chapeaute cet article, soit l'impact respectif de la classe sociale, de la langue ou de la culture. Tout d'abord, elles confirment le rôle nettement plus mitigé que semble jouer le statut socio-économique, une variable classique en sociologie de l'éducation, dans le cas des populations issues de l'immigration. Bien entendu, dans les deux contextes, les élèves dont le statut socio-économique est élevé réussissent mieux, toutes choses étant égales par ailleurs, que ceux dont le statut socio-économique est faible. Cependant, une fois prise en compte la simultanéité des variables explicatives ainsi que leur interaction, ce facteur se révèle non prédictif au Québec. En Colombie-Britannique, les différences marquées dans la participation et la performance aux examens ministériels ne relèvent que très partiellement de cette dimension. Dans ce contexte, toutefois, le fait de fréquenter une école de milieu favorisé a un impact significativement positif sur la motivation à s'inscrire à des cours qui donnent accès à l'université.

L'hypothèse linguistique, évoquée plus haut, résiste nettement mieux aux données émanant des deux études de cas. Le fait d'être non-francophone et surtout d'avoir encore au secondaire des déficits qui justifient l'accès à un soutien en français constitue, en effet, le deuxième facteur en importance au Québec dans l'explication des difficultés rencontrées par certains sous-groupes (on pourrait même considérer que c'est le principal facteur qui émerge de cette étude, puisque le premier, le fait d'être déclaré EHDAA, réfère davantage à des difficultés d'apprentissage qu'à des caractéristiques propres aux élèves issus de l'immigration). La réussite équivalente des élèves non francophones n'ayant plus besoin de soutien en français au secondaire confirme, par ailleurs, que la compétence linguistique est une habileté qui s'acquiert avec le temps. En Colombie-Britannique, l'impact d'une mauvaise maîtrise de l'anglais a été cerné surtout en ce qui concerne la réussite aux examens d'anglais, mais le facteur linguistique semble également jouer sur le taux de participation et la

21. Quel que soit le descripteur que les limites des banques de données nous amènent à privilégier à cet égard.

performance dans les matières scientifiques par rapport aux matières à forte composante linguistique et culturelle.

Les deux études de cas reposant sur des démarches quantitatives et statistiques n'ont pas directement abordé la dimension socioculturelle, du moins par des approches anthropologiques ou qualitatives qui permettraient de vérifier jusqu'à quel point la similarité des cultures d'origine et de la culture scolaire ou le rapport plus ou moins conflictuel à la société d'accueil pourraient constituer des variables explicatives des différences rencontrées. Toutefois, elles confirment l'importance du facteur de l'origine dans la réussite scolaire. En Colombie-Britannique, une fois l'ensemble des autres variables prises en compte, les élèves locuteurs du chinois et du coréen continuent d'avoir des taux de participation et une performance aux examens significativement supérieurs aux autres groupes. Au Québec, même si cette variable a moins d'impact, les élèves originaires d'Afrique, toutes choses étant égales par ailleurs, obtiennent plus souvent leur diplôme que les élèves originaires des Antilles. En plus des explications classiques, une exploration des caractéristiques des systèmes scolaires du pays d'origine, dans le cas des élèves immigrants, ou des attentes différentes des enseignants à l'égard de deux groupes également « racisés » comme les Noirs et les Asiatiques, pourrait apporter un éclairage intéressant à ces données.

Les deux études de cas illustrent également que d'autres facteurs semblent influencer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Le premier, qui ne leur est pas spécifique, est tel qu'attendu le sexe. Dans les deux contextes, les filles réussissent mieux que les garçons, sauf en ce qui concerne la participation et la performance en mathématiques et dans la plupart des matières scientifiques en Colombie-Britannique. Toutefois, l'impact de cette variable paraît médiatisé par l'ancienneté d'implantation, du moins selon les résultats québécois qui permettent de contraster les élèves de première et de deuxième générations. Le hiatus entre filles et garçons immigrants est en effet bien moindre que celui qui prévaut au sein des élèves nés au pays, qu'ils appartiennent ou non au groupe-cible. L'impact des variables liées à la scolarisation apparaît également quelque peu différent chez les élèves issus de l'immigration. En effet, le retard scolaire, souvent inhérent à leur cheminement, s'avère non significatif, comme variable explicative de la réussite, dans les deux contextes. De même, le fait d'intégrer le système scolaire tardivement joue paradoxalement en faveur de certains groupes sur certaines dimensions[22]. On voit donc ici toute l'importance des stratégies différentes que mettent en œuvre les élèves et leur famille. Les circonstances qui président à l'arrivée peuvent être difficiles, mais tous n'en sont pas pour autant invalidés à plus long terme sur le plan de la mobilité scolaire.

22. Telle la probabilité de choisir des cours de mathématiques et de sciences en Colombie-Britannique ou d'obtenir un diplôme secondaire, même lorsque l'on reçoit encore du soutien en français ou que l'on est identifié comme EHDAA au Québec.

Références bibliographiques

ANISEF, P. et Kilbride, K.M. (2001). *To Build on Hope: Overcoming the Challenges Facing Newcomer Youth at Risk in Ontario*. Toronto : CERIS.

ANISEF, P., Mc Andrew, M., Blais, J.G., Ungerleider, C. et Sweet, R. (2004). *Academic Performance and Educational Mobility of Youth of Immigrant Origin in Canada: What Can We Learn from Provincial Data Banks?* Rapport de recherche. Immigration et métropoles/ CIC.

BEISER, M., Hou, F., Hyman, I. et Tousignant, M. (1998). *Growing up Canadian – A Study of New Immigrant Children (W-98-24E)*. Hull : Ressources humaines et Développement Canada.

BRADLEY, R.H. et Corwin, R.F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual. Review of Psychology*, 53, p. 371-399.

CHAMOT, A. et O'Malley, M. (1994). *The Calla Handbook*. Reading, MA : Addison Wesley.

CHOW, H. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: a case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *Alberta Journal of Educational Research*, 50 (3) [version électronique].

CIC (2005). *Faits et chiffres sur l'immigration 2005*. Approvisionnement et Services Canada.

COLLIER, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23 (3), p. 509-531.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION CANADA (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*. Catalogue n° 81-582-XIF. Ottawa, Ontario : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation [en ligne] http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/studiesfree_ f.cgi.

CRAHAY, M. (2000). Les défis de l'école démocratique, dans M. Crahay (Dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Paris : De Boeck Université, coll. « Pédagogies en développement », p. 48-82.

CUMMINS, J. (2000). *Language Power and Pedagogy: Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Toronto : Multilingual Matters.

DUFF, P. (2001). Language literacy and content and (pop) culture: challenges for ESL students in mainstream courses. *The Canadian Modern Language Review*, 58 (1) [version électronique].

HAVEMAN, R. et Wolfe, B. (1994). *Succeeding generations: on the effects of investments in children*. New York : Russel Sage Foundation.

GARNETT, B., Adumati-Trache, M. et Ungerleider, C. (2008). The academic mobility of students for whom English is not a first language: the roles of ethnicity, language and class. *Alberta Journal of Educational Research*, 54 (3).

MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

MC ANDREW, M. et Cicéri, C. (avec la collaboration de P. Lamarre et A. Varma) (1997). *The Role of the Education in the Integration of Immigrants: Current Research and Future Perspectives*. Actes du séminaire en éducation, projet Metropolis. St-John, Terre-Neuve, 13 juin. Montréal : Immigration et métropoles.

MC ANDREW, M., et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said) (à paraître 2007). Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français : cohortes 1994, 1995, 1996. *Cahiers québécois de démographie*.

MC ANDREW, M., et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said). (2006). La performance des élèves des communautés noires aux examens ministériels du secondaire québécois : cohortes 1994, 1995, 1996. *Journal de l'intégration et de la migration internationale*, 7 (3).

MC ANDREW, M. et Ledent, J. (avec la collaboration de R. Ait-Said) (2005). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en Relations ethniques, Université de Montréal.

OGBU, J.U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into Practice*, 31 (4), p. 287.

OGBU, J.U. et Simmons H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), p. 155-188.

PENG, S.S. et Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87 (6), p. 346-352.

PORTES, A. (1994). The new second generation. *International Migration Review*, 28, p. 108.

PORTES, A. et Rumbaut, R. G. (1990). *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley : University of California Press.

PORTES, A. et Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530, p. 74-96.

PORTES, A. et Zhou, M. (1994). Should immigrants assimilate. *Public Interest*, 94 (116), p. 18-35.

SAMUEL, E., Krugly-Smolska, E. et Warren, W. (2001). Academic achievement of adolescents from selected ethnocultural groups in Canada. *McGill Journal of Education*, 36 (1), p. 61-73.

TORONTO BOARD OF EDUCATION (1999). *A Study of the Grade Nine Cohort of 1993-1998: The Last Grade Nine Cohort of the Toronto Board of Education.* Toronto : A Toronto District School Board Research Report, nº 229.

VALLET, L.A. et Caillé, J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : les résultats du panel français dans une perspective comparative. *Migrants et formation*, 104, mars, p. 66-86.

ZADY, M. et Portes, P. (2001). When low SES parents cannot assist their children in solving science problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (3), p. 215-229.