Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques
Université de Montréal

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING CCL CCA CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE

Citizenship and Immigration Canada Citoyenneté et Immigration Canada

LE CHEMINEMENT ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES JEUNES D'ORIGINE IMMIGRÉE : UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE ENTRE MONTRÉAL, TORONTO ET VANCOUVER

Rapport final

COORDONNATRICE DU PROJET

Marie Mc Andrew, Université de Montréal

et

L'ÉQUIPE DU SITE DE MONTRÉAL

Rachid Ait-Said, Institut national de la recherche scientifique
Jacques Ledent, Institut national de la recherche scientifique[1]
Jake Murdoch, Université de Montréal

L'ÉQUIPE DU SITE DE TORONTO

Paul Anisef, York University
Robert Brown, Toronto District School Board
Robert Sweet, Lakehead University[1]
David Walters, University of Guelph

L'ÉQUIPE DU SITE DE VANCOUVER

Cheryl Aman, independent researcher
Bruce Garnett, School District 36 (Surrey)[1]

Mai 2010

[1] Coordonnateurs de site.

Ce projet a été réalisé grâce au financement du Conseil canadien sur l'apprentissage, de Citoyenneté et Immigration Canada. Il a également reçu le soutien de la Chaire de recherche du Canada en Éducation (financé par le CRSH) ainsi que du Centre Metropolis du Québec, Immigration et métropoles (financé par le CRSH et CIC).

Les opinions exprimées dans ce rapport sont celles des auteurs. Le Conseil canadien sur l'apprentissage et Citoyenneté et Immigration Canada ne sont pas responsables de son contenu.

Nous tenons à remercier Marie-Claire Legaré qui a réalisé la traduction du rapport et Louise Simard qui a assuré le traitement du texte des diverses versions du document.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 16

CHAPITRE 1 - INTRODUCTION 20

1.1 Présentation du projet 21

1.1.1 Origine et pertinence 21

1.1.2 Les principales composantes 23

1.1.3 Les questions de recherche 25

1.1.4 L'équipe et les partenariats 26

1.2 Les facteurs influençant la réussite scolaire chez les jeunes issus de l'immigration : survol de la littérature 27

1.3 Méthodogie détaillée de l'étude 30

1.3.1 Les données se rapportant aux trois sites 30

1.3.1.1 Les données descriptives 32

1.3.1.2 L'analyse de régression multivariée 37

1.3.2 Les données disponibles uniquement à Montréal et à Toronto 41

CHAPITRE 2 - RAPPORT DU SITE DE MONTRÉAL 43

2.1 Introduction 44

2.1.1 Le contexte 44

2.1.2 Les études sur le sujet 46

2.2 Le cheminement et les résultats scolaires des non-locuteurs du français 48

2.2.1 Présentation des données descriptives 48

2.2.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes 48

2.2.1.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires 68

2.2.2 L'analyse de régression multivariée 87
2.2.2.1 Les taux de diplomation deux ans après la date prévue 88
2.2.2.2 L'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université 99
2.3 Le cheminement et les résultats scolaires des élèves nés à l'étranger : données descriptives 108
2.3.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes 110
2.3.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires 126
2.4 Conclusions et implications au niveau des politiques 138
CHAPITRE 3 - RAPPORT DU SITE DE TORONTO 145
3.1 Introduction 146
3.1.1 Le contexte 146
3.1.2 Les études sur le sujet 149
3.2 Le cheminement et les résultats scolaires des non-locuteurs de l'anglais 153
3.2.1 Présentation des données descriptives 153
3.2.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des différents sous-groupes 153
3.2.2.1 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires 165
3.2.2 L'analyse de régression multivariée 172
3.2.2.1 Les taux de diplomation deux ans après la date prévue 172
3.2.2.2 L'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université 181
3.3 Le cheminement et les résultats scolaires des élèves nés à l'étranger : données descriptiveS 189
3.3.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes 190
3.3.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires 198
3.4 Conclusions et implications au niveau des politiques 204

CHAPITRE 4 - RAPPORT DU SITE DE VANCOUVER 216

4.1 Introduction 217

4.1.1 Le contexte 217

4.1.2 Les études sur le sujet 219

4.2 Le cheminement et les résultats scolaires des non-locuteurs de l'anglais 225

4.2.1 Présentation des données descriptives 225

4.2.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes 226

4.2.1.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires 238

4.2.2 L'analyse de régression multivariée 250

4.2.2.1 Les taux de diplomation deux ans après la date prévue 251

4.2.2.2 L'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université 262

4.3 Conclusions et implications au niveau des politiques 272

CHAPITRE 5 - CONCLUSION GÉNÉRALE 279

5.1 Tendances comparatives 280

5.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes 280

5.1.2 Le cheminement et les résultats scolaires 287

5.1.3 L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école 294

5.2 Pistes de développement 298

BIBLIOGRAPHIE 303

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Définitions des variables : Caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes 32

Tableau 2 Définitions des variables : Indicateurs du cheminement et des résultats scolaires..... 36

Tableau 3 Analyse de régression multivariée : Définitions des variables indépendantes 39

Tableau 4 Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école publique ou privée, Montréal 50

Tableau 5 Langue d'usage à la maison : Lieu de naissance, Montréal..... 52

Tableau 6 Langue d'usage à la maison : Sexe, Montréal 53

Tableau 7a Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Montréal 54

Tableau 7b Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur public), Montréal 56

Tableau 7c Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur privé), Montréal..... 56

Tableau 8a Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire, Montréal 58

Tableau 8b Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur public), Montréal 59

Tableau 8c Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur privé), Montréal 59

Tableau 9 Langue d'usage à la maison : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Montréal 61

Tableau 10 Langue d'usage à la maison : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1), Montréal 62

Tableau 11 Langue d'usage à la maison : Fréquentation du soutien linguistique pendant les études secondaires, Montréal 63

Tableau 12a Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée, Montréal 64

Tableau 12b Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur public), Montréal..... 65

Tableau 12c Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur privé), Montréal 66

Tableau 13 Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique (secteur public), Montréal 68

Tableau 14a Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Montréal 69

Tableau 14b Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation cumulatifs, Montréal 70

Tableau 15 Langue d'usage à la maison : Type de diplôme d'études secondaires, Montréal. 72

Tableau 16 Langue d'usage à la maison : Évaluation de la migration hors Québec et du taux de décrochage, Montréal 74

Tableau 17 Langue d'usage à la maison : Diplomation par secteur (public vs privé), Montréal 75

Tableau 18 Langue d'usage à la maison : Participation et résultats en français, Sec. 5, Montréal 77

Tableau 19 Langue d'usage à la maison : Participation et résultats en mathématiques, Montréal 80

Tableau 20 Langue d'usage à la maison : Participation à un cours de mathématiques peu, moyennement ou très sélectif, Montréal 82

Tableau 21 Langue d'usage à la maison : Participation et résultats en sciences, Montréal 85

Tableau 22 Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français) et les sous-groupes linguistiques et le groupe contrôle (locuteurs du français) avec ou sans variables de contrôle, Montréal 89

Tableau 23 Diplomation : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Montréal 92

Tableau 24 Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Montréal 95

Tableau 25 Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Montréal 98

Tableau 26 Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français) et les sous-groupes et le groupe contrôle (locuteurs du français) avec ou sans variables de contrôle, Montréal 101

Tableau 27 Participation à des cours sélectifs : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Montréal 103

Tableau 29 Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Montréal 107

Tableau 30 Région de naissance : Fréquentation d'une école publique ou privée, Montréal 110

Tableau 31a Région de naissance : Sexe, Montréal 111

Tableau 31b Région de naissance : Sexe (secteur public), Montréal 112

Tableau 31c Région de naissance : Sexe (secteur privé), Montréal 112

Tableau 32a Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Montréal 113

Tableau 32b Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur public), Montréal 114

Tableau 32c Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur privé), Montréal 114

Tableau 33a Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire, Montréal 115

Tableau 33b Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur public), Montréal 116

Tableau 33c Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur privé), Montréal . 116

Tableau 34a Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Montréal 117

Tableau 34b Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur public), Montréal 118

Tableau 34c Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur privé), Montréal 118

Tableau 35a Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1), Montréal 119

Tableau 35b Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1) (secteur public), Montréal 120

Tableau 35c Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1) (secteur privé), Montréal 120

Tableau 36a Région de naissance : Soutien linguistique pendant les études secondaires, Montréal 121

Tableau 36b Région de naissance : Soutien linguistique pendant les études secondaires (secteur public), Montréal 122

Tableau 36c Région de naissance : Soutien linguistique pendant les études secondaires (secteur privé), Montréal 122

Tableau 37a Région de naissance : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée, Montréal 123

Tableau 37b Région de naissance : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur public), Montréal 124

Tableau 37c Région de naissance : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur privé), Montréal 125

Tableau 38 Région de naissance : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique (secteur public), Montréal 125

Tableau 39a Région de naissance : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Montréal 126

Tableau 39b Région de naissance : Taux de diplomation cumulatifs, Montréal 127

Tableau 40 Région de naissance : Type de diplôme d'études secondaires, Montréal 129

Tableau 41 Région de naissance : Évaluation de la migration hors Québec et du taux de décrochage, Montréal 130

Tableau 42 Région de naissance : Taux de diplomation par secteur (public vs privé), Montréal 131

Tableau 43 Région de naissance : Participation et résultats en français, Sec. 5, Montréal ... 133

Tableau 44 Région de naissance : Participation et résultats en math, Montréal 134

Tableau 45 Région de naissance : Participation à un cours de math peu, moyennement ou très sélectif, Montréal 135

Tableau 46 Région de naissance : Participation et résultats en sciences, Montréal 137

Tableau 47 Langue d'usage à la maison : Sexe, Toronto 155

Tableau 48 Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Toronto 156

Tableau 49 Langue d'usage à la maison : Lieu de naissance, Toronto 157

Tableau 50 Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire, Toronto 159

Tableau 51 Langue d'usage à la maison : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Toronto 160

Tableau 52 Langue d'usage à la maison : Fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année), Toronto 161

Tableau 53 Langue d'usage à la maison : Fréquentation des cours d'*ESL-ELD* pendant les études secondaires, Toronto 162

Tableau 54 Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée, Toronto 163

Tableau 55 Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique, Toronto 164

Tableau 56 Langue d'usage à la maison : taux de diplomation et cheminement scolaire, Toronto 166

Tableau 57a Langue d'usage à la maison : Participation aux cours d'anglais de 12e année, Toronto 167

Tableau 57b Langue d'usage à la maison : Résultats obtenus aux cours d'anglais de 12e année, Toronto 168

Tableau 58a Langue d'usage à la maison : Participation aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto 169

Tableau 58b Langue d'usage à la maison : Résultats obtenus aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto 170

Tableau 59a Langue d'usage à la maison : Participation aux cours de sciences de 12e année, Toronto 171

Tableau 59b Langue d'usage à la maison : Résultats obtenus aux cours de sciences de 12e année, Toronto 172

Tableau 60 Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais) et les sous-groupes linguistiques et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Toronto 173

Tableau 61 Diplomation : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Toronto 176

Tableau 62 Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Toronto 178

Tableau 63 Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Toronto 180

Tableau 64 Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais) et les sous-groupes et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Toronto 182

Tableau 65 Participation à des cours sélectifs : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Toronto..... 185

Tableau 66 Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Toronto 186

Tableau 67 Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Toronto 189

Tableau 68 Région de naissance : Sexe, Toronto 190

Tableau 69 Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Toronto..... 191

Tableau 70 Région de naissance : Langue d'usage à la maison, Toronto 192

Tableau 71 Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire, Toronto 193

Tableau 72 Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Toronto..... 194

Tableau 73 Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année), Toronto 195

Tableau 74 Région de naissance : *ESL-ELD* pendant les études secondaires, Toronto 196

Tableau 75 Région de naissance : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée, Toronto 197

Tableau 76 Région de naissance : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique, Toronto 198

Tableau 77 Région de naissance : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Toronto. 199

Tableau 78a Région de naissance : Participation aux cours d'anglais de 12e année, Toronto 200

Tableau 78b Région de naissance : Résultats aux cours d'anglais de 12e année, Toronto..... 200

Tableau 79a Région de naissance : Participation aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto 202

Tableau 79b Région de naissance : Résultats aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto 202

Tableau 80a Région de naissance : Participation aux cours de sciences de 12e année, Toronto 203

Tableau 80b Région de naissance : Résultats aux cours de sciences de 12e année, Toronto .. 204

Tableau 81 Langue d'usage à la maison : Facteurs personnels et contextuels significatifs, Toronto 205

Tableau 82 Parcours universitaire : Taux de participation et résultats (sous-groupes linguistiques), Toronto 207

Tableau 83 Parcours universitaire : Taux de participation et résultats (région de naissance), Toronto 208

Tableau 84 Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école publique ou privée, Vancouver 227

Tableau 85 Langue d'usage à la maison : Sexe, Vancouver 228

Tableau 86a Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Vancouver 229

Tableau 86b Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur public), Vancouver 230

Tableau 86c Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur privé), Vancouver 230

Tableau 87a Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire, Vancouver 231

Tableau 87b Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur public) Vancouver 231

Tableau 87c Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur privé) Vancouver 232

Tableau 88 Langue d'usage à la maison : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Vancouver 233

Tableau 89 Langue d'usage à la maison : Fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année), Vancouver 234

Tableau 90 Langue d'usage à la maison : Fréquentation des cours d'*ESL* pendant les études secondaires (en 8e année ou après), Vancouver 235

Tableau 91a Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée, Vancouver 236

Tableau 91b Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée (secteur public), Vancouver 237

Tableau 91c Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée (secteur privé), Vancouver 237

Tableau 92 Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique, Vancouver 238

Tableau 93a Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Vancouver 240

Tableau 93b Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation cumulatifs deux ans après la date prévue, Vancouver 241

Tableau 93c Langue d'usage à la maison : Évaluation de la migration hors Colombie-Britannique, par année, Vancouver 242

Tableau 94 Langue d'usage à la maison : Diplomation par secteur (public vs privé), Vancouver 242

Tableau 95a Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours d'anglais sélectif, Vancouver 244

Tableau 95b Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours d'anglais peu sélectif, Vancouver 245

Tableau 96a Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de mathématiques sélectif, Vancouver 246

Tableau 96b Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de mathématiques peu sélectif, Vancouver 247

Tableau 97a Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de sciences sélectif, Vancouver 249

Tableau 97b Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de sciences peu sélectif, Vancouver 250

Tableau 98 Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais), les sous-groupes linguistiques et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Vancouver 251

Tableau 99 Diplomation : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Vancouver 255

Tableau 100 Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Vancouver 257

Tableau 101 Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle)Vancouver 261

Tableau 102 Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais), les sous-groupes et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Vancouver 263

Tableau 103 Participation à des cours sélectifs : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Vancouver 266

Tableau 104 Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon le sous-groupe linguistique, Vancouver 269

Tableau 105 Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Vancouver 271

Tableau 106a Langue d'usage à la maison : Distribution du groupe cible et du groupe contrôle selon les quintiles du revenu familial médian (Montréal, Toronto, Vancouver)..... 282

Tableau 106b Langue d'usage à la maison : Distribution de certains sous-groupes dans les quintiles du revenu familial médian le plus élevé et le plus faible (Montréal, Toronto, Vancouver)..... 282

Tableau 107 Langue d'usage à la maison : Lieu de naissance du groupe cible, du groupe contrôle et de certains sous-groupes (Montréal et Toronto) 283

Tableau 108 Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire : groupe cible et groupe contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver)..... 284

Tableau 109 Langue d'usage à la maison : Pourcentage d'élèves du groupe cible et de certains sous-groupes choisis ayant fréquenté le soutien linguistique ou les cours de *ESL/ELD* pendant le secondaire (Montréal, Toronto, Vancouver). 285

Tableau 110a Langue d'usage à la maison : Pourcentage du groupe cible et du groupe contrôle fréquentant une école où le groupe cible constitue la majorité (Montréal, Toronto, Vancouver)..... 285

Tableau 110b Langue d'usage à la maison : Pourcentage de certains sous-groupes fréquentant une école où le groupe cible représente plus de 75 % de la population (Montréal, Toronto, Vancouver) 286

Tableau 111 Langue d'usage à la maison : Pourcentage du groupe cible, du groupe contrôle et de certains sous-groupes fréquentant l'école privée (Montréal et Vancouver) 287

Tableau 112a Langue d'usage à la maison : Taux cumulatifs de diplomation du groupe cible et du groupe contrôle dans les commissions et les conseils scolaires étudiés (Montréal, Toronto, Vancouver) 288

Tableau 112b Langue d'usage à la maison : Taux cumulatifs de diplomation de certains sous-groupes dans les commissions et les conseils scolaires étudiés (Montréal, Toronto, Vancouver) 289

Tableau 113a Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) et le groupe contrôle (locuteurs du français et de l'anglais), avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver) 290

Tableau 113b Diplomation : Différences entre certains sous-groupes et le groupe contrôle, avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver) 290

Tableau 113c Diplomation : Hiérarchie des sous-groupes linguistiques inclus dans l'analyse de régression de chaque ville (avec variables de contrôle) (Montréal, Toronto, Vancouver) 291

Tableau 114a Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais ou du français), avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver) 292

Tableau 114b Participation à des cours sélectifs : Différences entre des sous-groupes sélectionnés et le groupe contrôle, avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver) 292

Tableau 114c Participation à des cours sélectifs : Hiérarchie des sous-groupes linguistiques inclus dans l'analyse de régression de chaque ville (avec variables de contrôle) (Montréal, Toronto, Vancouver) 293

Tableau 115 Diplomation : Synthèse de l'impact des facteurs sur le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) (Montréal, Toronto, Vancouver) 295

Tableau 116 Participation à des cours sélectifs : Synthèse de l'impact des facteurs sur le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) (Montréal, Toronto, Vancouver) 296

SOMMAIRE

À partir d'une analyse secondaire de banques de données provinciales et de conseils scolaires, ce projet examine et compare le cheminement et les résultats scolaires des élèves qui n'ont pas comme langue d'usage à la maison la langue majoritaire utilisée dans les écoles des trois principales villes où se dirigent les immigrants au Canada : Montréal, Toronto et Vancouver (soit les non-francophones à Montréal et les non-anglophones à Toronto et Vancouver). Afin de réaliser des analyses comparables dans les trois systèmes scolaires dont l'âge à l'entrée et la durée des études au secondaire diffèrent, les cohortes ont été adaptées pour refléter le calendrier spécifique de chaque site. La population est constituée des cohortes qui ont commencé l'école secondaire en 1999, à Montréal et à Vancouver et en 2000, à Toronto; les élèves de ces trois cohortes doivent avoir obtenu leur diplôme en 2004 s'ils n'ont pas pris de retard.

Dans un premier temps, chaque étude de site présente, pour le groupe cible et dix sous-groupes linguistiques, des données descriptives similaires portant sur les caractéristiques des élèves, leur processus de scolarisation et les caractéristiques des écoles qu'ils fréquentent ainsi que leur cheminement et leurs résultats scolaires. Ces données sont ensuite mises en contraste avec les données des locuteurs du français ou de l'anglais, le cas échéant. Dans un deuxième temps, une analyse de régression multivariée est effectuée sur deux variables dépendantes (la diplomation deux ans après la date prévue et l'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université) en utilisant le même ensemble de variables indépendantes. Les sites de Montréal et de Toronto ont également produit des tableaux supplémentaires limités aux données descriptives pour la population complète des élèves immigrants, incluant une comparaison de la première génération avec toutes les autres. En guise de conclusion, nous présentons une réflexion sur les tendances comparatives à travers les sites, de même que des pistes d'actions futures.

Les principales conclusions de l'étude peuvent être résumées comme suit :

1) Le groupe cible, qu'il soit défini par la langue utilisée à la maison ou le lieu de naissance, manifeste clairement des caractéristiques moins positives que le groupe contrôle en ce qui concerne son profil sociodémographique (sexe, statut socio-économique, statut d'immigration), son expérience scolaire (âge à l'arrivée au secondaire, niveau d'entrée dans le système scolaire, fréquence des changements d'école, fréquentation de cours d'anglais

langue seconde ou du soutien linguistique durant les études secondaires) ainsi que le type d'école fréquentée (concentration de non-francophones/non-anglophones, identification par les autorités provinciales ou locales comme présentant un défi socio-économique et fréquentation d'une école privée vs une école publique). Même si chaque site présente certains groupes qui cumulent des facteurs de risque, il n'existe aucune hiérarchie claire et constante à travers les sites à cet égard.

2) L'expérience de scolarisation du groupe cible apparaît nettement plus favorable que celle à laquelle on pourrait s'attendre avec de tels facteurs de risque. Dans certains sites, les résultats du groupe cible sont même légèrement supérieurs à ceux du groupe contrôle, en ce qui concerne la diplomation, les résultats dans différentes matières, et surtout, la participation à des cours sélectifs ou menant à l'université. Lorsqu'on prend en compte les caractéristiques initiales des élèves par le biais d'une analyse de régression multivariée, cet avantage comparatif est confirmé et étendu à tous les sites. En effet, tous les rapports de cotes du groupe cible dans son entier, que ce soit pour la diplomation ou pour la participation à des cours sélectifs, sont supérieurs à ceux du groupe contrôle.

3) Cependant, ces résultats positifs globaux masquent des différences majeures entre les groupes, à la fois pour les sous-groupes linguistiques ou de lieu de naissance. Dans le cas spécifique des sous-groupes linguistiques, sur lesquels l'analyse de régression a été réalisée, on note un ordre hiérarchique très constant à travers les trois sites avec, à un extrême du continuum, les locuteurs du chinois dont la performance est remarquable et, à l'autre extrême, les locuteurs de l'espagnol et les locuteurs du créole qui connaissent un déficit marqué. Le profil des autres groupes est moins constant à travers les différents sites.

4) Certaines différences intéressantes et largement inexpliquées ont également été relevées entre le même groupe dans l'une ou l'autre ville, même en tenant compte des variables de contrôle (par exemple, les locuteurs du vietnamien à Montréal et à Vancouver), entre les trois villes, à la fois pour les groupes cibles et le groupe contrôle (Montréal exhibe un profil clairement plus négatif que les deux autres villes), de même qu'entre des écoles avec un intrant semblable d'élèves du groupe cible.

5) Au-delà de cet effet important de l'appartenance à des sous-groupes linguistiques, l'impact du sexe, des différentes variables relatives au processus de scolarisation ainsi que la

fréquentation d'une école privée (dans les deux sites où cela était disponible) s'est révélé jouer dans le sens attendu, spécialement en ce qui concerne la diplomation. Les garçons qui intègrent le secondaire public avec une année ou plus de retard, qui changent souvent d'école et qui ont encore besoin de soutien linguistique constituent clairement des élèves à risque. En ce qui concerne la participation à des cours sélectifs ou menant à l'université, à l'exception de la variable de sous-groupe linguistique, les facteurs pris en considération dans notre modèle étaient moins prédictifs. Cela semblerait indiquer que la résilience envers l'enseignement supérieur au sein du groupe cible est influencée principalement par des variables qui n'étaient pas disponibles dans les banques de données provinciales ou locales.

6) Certains résultats sont plus surprenants, puisqu'ils semblent aller, dans une certaine mesure, à l'encontre de la littérature ou de la perception publique. Ainsi, par exemple, les facteurs socio-économiques tels que le revenu familial médian ou la fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi socio-économique, se sont révélés, la plupart du temps, non significatifs dans les trois villes. Ceci tendrait à confirmer que le capital culturel au sein des familles immigrantes est moins lié à leur position socio-économique actuelle que dans le cas de la population scolaire dans son ensemble. D'autres facteurs (statut d'immigration, niveau d'entrée dans le système scolaire et concentration ethnique) ont joué dans des sens différents selon les sites, ce qui semble illustrer la grande variété des dynamiques et des cas qui peuvent se cacher sous de telles variables.

7) En général, nous n'avons pas trouvé de différences majeures dans les facteurs influençant la diplomation pour le groupe contrôle, à l'exception du statut socio-économique, qui s'est révélé beaucoup plus prédictif. Toutefois, notre modèle explique bien mieux la participation à des cours sélectifs ou menant à l'université pour le groupe de comparaison que pour le groupe cible.

Les incidences de notre recherche sur le plan des politiques à l'échelle pancanadienne sont les suivantes :

1) Les élèves non francophones, non anglophones ou même immigrants dans leur ensemble, ne devraient pas être considérés comme formant un groupe à risque sur le plan scolaire. Ainsi, tout soutien supplémentaire *taille unique* pour ces élèves ou pour les écoles qu'ils fréquentent, n'est pas une politique fondée sur des données probantes.

2) Plusieurs sous-groupes présentent de très nombreux facteurs de risque et, dans plusieurs cas, un important déficit au niveau de la diplomation, des résultats dans différentes matières, ainsi que dans la participation à des cours sélectifs, nécessaires pour poursuivre des études supérieures. Sans proposer que les politiques ciblent des groupes sur la base de l'origine ou de la langue, les autorités scolaires, avec l'aide des universitaires, doivent mieux comprendre ce qui se cache derrière les importantes différences entre les groupes rencontrées dans les trois villes. Cela pourrait servir à mieux aider les familles dans l'évaluation de leurs valeurs et de leurs stratégies éducatives, ou le système scolaire dans un examen critique du degré où son fonctionnement favorise tous les groupes de façon égale.

3) Les résultats démontrent aussi que les programmes et actions déjà mis en place par les autorités éducatives pour aider les garçons et les élèves qui entrent à l'école secondaire plus tard que prévu, qui changent souvent d'école ou qui ont besoin de cours de langue seconde ou de soutien linguistique sont légitimes et susceptibles d'avoir un effet positif sur les jeunes d'origine immigrée. Néanmoins, il faudrait peut-être un soutien accru et plus systématique pour que notre système scolaire favorise une véritable équité pour tous les élèves.

4) Une meilleure collaboration entre les autorités scolaires provinciales est également recommandée, d'une part, pour améliorer et harmoniser les données administratives qu'elles recueillent auprès des élèves immigrants ou issus des minorités visibles et, d'autre part, pour poursuivre la recherche afin de mieux évaluer leurs résultats comparatifs avec cette clientèle et identifier les facteurs systémiques qui expliquent les différences rencontrées.

CHAPITRE 1

INTRODUCTION*

* Rédigé par Marie Mc Andrew en collaboration avec les autres membres du projet.

1.1 PRÉSENTATION DU PROJET

1.1.1 Origine et pertinence

Dans un contexte où l'égalité des chances représente un principe normatif fondamental, le grand public s'attend à ce que les écoles des sociétés modernes et démocratiques favorisent la réussite scolaire d'une population étudiante très diversifiée, que ce soit à l'égard des habiletés et des intérêts ou des caractéristiques sociales, linguistiques et culturelles (Mc Ewen, 1995; Crahay, 2000). Cela constitue un défi de taille pour le Canada. En effet, d'une part, nos systèmes scolaires provinciaux effectuent dans l'ensemble une sélection assez tardive des élèves vers différents parcours académiques, à tout le moins lorsqu'on se compare à d'autres pays (Conseil des Ministres d'éducation du Canada, 2003). D'autre part, le Canada poursuit une politique d'immigration active, ce qui a de nombreuses répercussions dans le monde de l'éducation.

En effet, le nombre d'immigrants entrant au pays chaque année, qui a atteint 236 578 en 2007, a connu une hausse significative au cours des 15 dernières années (CIC, 2008). Ces immigrants ont des provenances de plus en plus diversifiées et viennent majoritairement de pays qui n'ont ni l'anglais, ni le français comme langue officielle[1]. Par ailleurs, la nature sélective de la politique canadienne en matière d'immigration génère un flux de nouveaux arrivants dont la composition est plus équilibrée que dans d'autres sociétés où l'immigration n'est pas autant planifiée (Mc Andrew, 2004).

Il convient donc d'étudier très attentivement toute différence entre les résultats scolaires prévus et les résultats scolaires obtenus ainsi que le cheminement de certains groupes de jeunes d'origine immigrée. En effet, les parents immigrants évaluent souvent leur intégration dans leur nouveau pays, non tant en fonction de leur situation actuelle, mais plutôt en fonction de la qualité des relations que leurs enfants établissent avec le système scolaire et encore davantage, des bénéfices qu'ils en retirent à long terme.

À cet égard, plusieurs études qualitatives, fondées sur l'observation de classes et d'écoles ou sur des sondages menés auprès d'enseignants, d'élèves ou des parents, montrent que l'intégration

[1] À l'exception du Québec où les immigrants qui parlent français avant leur arrivée représentent maintenant plus de 60 % du flux migratoire total.

scolaire de jeunes immigrants de première ou même de seconde génération au Canada, ne se fait pas sans heurts. C'est particulièrement le cas chez les nouveaux arrivants n'ayant ni l'anglais, ni le français comme langue maternelle, ainsi que chez les élèves issus des minorités visibles (Mc Andrew et Cicéri, 1997; Beiser *et al*., 1998; Anisef et Kilbride, 2001). Par contre, il y a pénurie d'études quantitatives à grande échelle qui pourraient évaluer l'état actuel des résultats et du cheminement scolaires des élèves d'origine immigrée dans le contexte canadien (Anisef *et al*., 2004).

Ceci s'explique facilement du fait qu'au pays, l'éducation tombe sous la juridiction de dix provinces et de trois territoires différents, chacun ayant ses structures, ses politiques et ses programmes spécifiques en matière d'éducation, ainsi que sa propre façon de colliger les données statistiques portant sur l'éducation. Et, bien que ces diverses autorités échangent des renseignements et coopèrent par le biais du Conseil des Ministres d'éducation du Canada, il n'y a jamais eu d'étude comparative systématique de leurs approches et de leurs résultats sur l'intégration des élèves d'origine immigrée. De plus, l'intérêt que portent les provinces et les conseils scolaires à l'évaluation à grande échelle des résultats académiques et du cheminement scolaire des élèves d'origine immigrée ou issus des minorités visibles est plutôt récent[2].

Certaines données nationales colligées de façon régulière ou périodique par le biais d'études à échantillon (Bussière *et al*., 2004; Statistique Canada, 2008) ont servi à combler partiellement cette lacune dans nos connaissances, mais elles présentent certaines limites. Par exemple, si elles portent sur les résultats aux examens de fins d'études, comme dans le cas des données de Statistique Canada, elles nous renseignent peu sur le cheminement scolaire des élèves et sur les obstacles particuliers qu'ils ont rencontrés au cours de leur scolarité obligatoire. À l'opposé, des études comme celles qui sont menées sous l'égide du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), nous donnent de précieux renseignements sur les compétences des élèves immigrants. Cependant, elles ne nous indiquent pas dans quelle mesure leurs forces et leurs faiblesses les ont conduits à une carrière scolaire réussie, et elles ne prennent pas en considération le fait qu'à 15 ans, âge auquel la plupart des tests ont lieu, une importante proportion de jeunes immigrants, venant de milieux défavorisés, a déjà quitté l'école. De plus,

[2] À l'exception notable du Toronto Board of Education et du Toronto District School Board, et, dans une moindre mesure, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

ces recherches ne contribuent que de façon limitée à l'identification des facteurs qui influencent les résultats scolaires, particulièrement en ce qui a trait aux facteurs sur lesquels les décideurs peuvent agir.

La présente étude a pour origine l'engagement de Citoyenneté et Immigration Canada et d'un groupe de chercheurs de Metropolis, d'explorer en profondeur les banques de données locales et provinciales et d'en tirer un maximum d'information afin de définir les principaux paramètres d'un projet pancanadien sur les résultats et les cheminements scolaires des jeunes d'origine immigrée. Deux études de faisabilité (Anisef *et al*., 2004; Hébert *et al*., 2005), couvrant quatre provinces (le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique et l'Alberta) ont d'abord été réalisées. Les chercheurs ont procédé à une évaluation critique de la pertinence et de la comparabilité des indicateurs qui pourraient être utilisés, soit pour définir le groupe cible ou pour évaluer ses résultats.

Les chercheurs ont aussi évalué jusqu'à quel point ces données avaient été exploitées, à la fois par des autorités scolaires ou par des chercheurs universitaires. Ils ont conclu que, d'une part, les banques de données provinciales constituaient une source d'information pertinente et sous-utilisée pour explorer le sujet de l'étude et que, d'autre part, bien que chacune ait ses forces et ses faiblesses, les données de certaines provinces[3] ainsi que celles de certains conseils scolaires métropolitains[4], se démarquaient nettement et devraient être étudiées en premier, compte tenu de ce qu'elles peuvent nous apprendre. De plus, les auteurs ont proposé, pour définir un projet de recherche comparatif, une approche du *plus petit dénominateur commun*, ainsi qu'une stratégie alternative moins englobante, qui ont servi de base à la définition des principales composantes de l'étude actuelle.

1.1.2 Les principales composantes

Le projet final a été lancé en 2007, et nous avons dû nous limiter à trois des quatre contextes que nous avions choisis à l'origine (soit le Québec, l'Ontario et la Colombie-Britannique). De plus, tel que mentionné plus haut, comme les données disponibles pour l'ensemble de l'Ontario étaient limitées, nous avons décidé de mettre l'accent sur les trois grandes villes d'accueil des

[3] Le Québec et la Colombie-Britannique.
[4] Le Toronto District School Board (TDSB).

immigrants au Canada, soit Montréal, Toronto et Vancouver. Nous avons tiré les renseignements pour Montréal et Vancouver de banques de données couvrant l'ensemble de la province et pour Toronto, du Toronto District School Board (TDSB). En outre, pour nous assurer qu'il y ait bien une comparabilité entre trois systèmes scolaires pour lesquels l'âge à l'entrée au secondaire et la durée du secondaire varient, nous avons dû adapter les cohortes pour qu'elles reflètent les données propres à chaque site. Notre groupe cible a donc été composé d'élèves des trois villes dont la diplomation était prévue en 2004, s'ils avaient un cheminement « normal », soit des jeunes qui ont commencé leurs études secondaires en 1999, à Montréal et à Vancouver, et en 2000, à Toronto.

L'étude comporte trois composantes. D'abord, nous avons défini un ensemble de données descriptives communes aux trois sites. Nous avons utilisé la langue d'usage à la maison comme critère pour définir le groupe cible, puisqu'à Vancouver aucune donnée n'était disponible sur le statut d'immigration (c'est-à-dire, le fait d'être né au Canada ou à l'extérieur du pays). Comme notre temps et nos ressources étaient limités, pour chaque contexte, nous avons décidé de nous intéresser aux élèves dont les parents avaient indiqué que la langue d'usage à la maison n'était pas la langue majoritaire du système scolaire (soit, pour Montréal, les élèves qui ne parlent pas français et pour Toronto et Vancouver, les élèves qui ne parlent pas anglais)[5]. Après avoir défini le contexte local et avoir fait le survol des études provinciales ou locales portant sur le sujet, chaque rapport de site commence par une discussion sur le cheminement et les résultats scolaires des non-locuteurs du français ou de l'anglais. On y présente un ensemble de 15 tableaux portant sur diverses caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et de dix sous-groupes, ainsi que sur leur cheminement et leurs résultats scolaires comparatifs. Dans les deux cas, nous avons utilisé des variables communes, avec des ajouts particuliers à chaque contexte, qui ont été définies à travers un processus exigeant, en tenant compte à la fois des limites des banques de données et de notre objectif de favoriser une comparabilité maximale (voir section 1.3.1.1).

[5] En fait, nous n'avons pas eu le choix pour Toronto, puisque nos données provenaient du Toronto District School Board. Pour Montréal, bien que les écoles du secteur anglophone accueillent certains élèves issus de minorités ethniques, elles ne reçoivent presque aucun immigrant et de moins en moins d'élèves de deuxième génération à cause de la Loi 101. Dans le cas de Vancouver, le système scolaire francophone a une portée limitée et accueille peu d'élèves immigrants ou de deuxième génération.

La deuxième composante est une analyse de régression multivariée (voir section 1.3.1.2) menée sur le même groupe cible et le même groupe contrôle, mais sur un nombre limité de sous-groupes, et portant sur deux variables dépendantes : les taux de diplomation et l'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université. Les variables utilisées pour étudier les caractéristiques des différents groupes dans la première composante ont servi de variables indépendantes, bien qu'elles aient été légèrement modifiées dans certains cas, pour cerner les facteurs qui influencent le processus de scolarisation des non-locuteurs de l'anglais et du français et des divers sous-groupes.

Finalement, dans les cas de Montréal et de Toronto, nous avons réalisé des tableaux descriptifs semblables à ceux que nous avons produits pour les données des trois sites, mais nous avons utilisé le statut d'immigration (le fait d'être né au Canada ou à l'extérieur du pays) pour définir le groupe cible et le groupe contrôle. Des données sur six sous-groupes basées sur la région d'origine ont également été fournies (voir les explications à la section 1.3.2). Nous présentons une analyse de leurs caractéristiques et de leurs résultats mais, faute de temps et de moyens, il nous a été impossible d'effectuer une analyse de régression multivariée identique pour les données des deux sites.

1.1.3 Les questions de recherche

Ce projet cherche à répondre aux questions suivantes :

1) Quelles sont les similitudes et les différences entre le groupe cible, les différents sous-groupes et le groupe contrôle en ce qui a trait aux principales variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école ?

2) Quelles sont les similitudes et les différences entre le groupe cible, les différents sous-groupes et le groupe contrôle en ce qui a trait aux différents indicateurs du cheminement et des résultats scolaires ?

3) Après avoir tenu compte des différences dans les caractéristiques, les élèves du groupe cible et des sous-groupes réussissent-ils mieux, de la même manière ou moins bien que le groupe contrôle ?

4) Quels sont les facteurs qui ont une influence significative sur le cheminement et les résultats scolaires des élèves du groupe cible et des sous-groupes choisis ?

5) Ces facteurs influencent-ils les élèves du groupe contrôle de la même manière ?

6) Quelles sont les principales similitudes et différences entre les trois sites, pour les questions 1 à 5 ?

Les réponses aux questions 1 et 2 sont fournies par le biais des données, utilisant la langue d'usage à la maison (pour les trois sites) et le lieu de naissance (pour deux sites) comme critères définissant le groupe cible. Les réponses aux questions 3, 4, 5 et 6 se limitent aux données que l'on trouve dans les trois sites.

1.1.4 L'équipe et les partenariats

Une telle entreprise ne pouvait être menée à terme sans un vaste réseau de chercheurs et de partenaires et sans un solide engagement de la part des organismes subventionnaires. Coordonné par Marie Mc Andrew, de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques de l'Université de Montréal, le projet a été conduit principalement par trois équipes de site, chacune ayant à sa tête un coordinateur de site : à Montréal, Jacques Ledent de l'Institut national de la recherche scientifique de l'Université du Québec; à Toronto, Robert Sweet de Lakehead University; et à Vancouver, Bruce Garnett du School District 36 (Surrey). Chaque équipe de site était composée de deux à quatre membres[6], à la fois des chercheurs universitaires ou venant des conseils scolaires. Certains d'entre eux, particulièrement à Montréal et à Toronto, étaient associés de près au projet Metropolis.

Plusieurs autres personnes ont contribué au projet, par leur soutien, leurs connaissances et leurs commentaires. Nommons d'abord nos deux « mécènes », qui ont été beaucoup plus que cela : Charles Ungerleider, directeur, Recherche et mobilisation des apprentissages, pour le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), qui a collaboré à notre entreprise en partageant sa connaissance de la fonction publique provinciale, d'une part et de la recherche universitaire,

[6] Respectivement, en plus du coordonateur, à Montréal, Rachid Ait-Said de l'Institut national de la recherche scientifique, auparavant du MELS, et Jake Murdoch de l'Université de Montréal; à Toronto, Paul Anisef de l'Université York, Robert Brown du Toronto District School Board et David Walters de l'Université de Guelph; et à Vancouver, Cheryl Aman, chercheure indépendante associée à UBC.

d'autre part[7], ainsi que Martha Justus et Jessie-Lynn MacDonald, respectivement, directrice et responsable de la recherche pour le secteur Recherche et Évaluation de Citoyenneté et Immigration Canada, qui nous ont souvent aidés à garder le cap, particulièrement en ce qui a trait au respect de la comparabilité et de la pertinence sur le plan des politiques. Les partenaires provinciaux ont également joué un rôle central, non seulement en nous donnant accès aux données, mais également en nous permettant d'approfondir notre compréhension de leurs contextes particuliers et des défis qu'ils doivent relever en matière d'enseignement. À cet égard, nous voulons remercier Claire Chamberland, directrice de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Robert Brown, qui a joué deux rôles, étant à la fois chercheur de l'équipe de Toronto et notre lien avec le service de recherche et de renseignements du Toronto District School Board, ainsi que Maria Adamati-Trache, de EduData Canada à Vancouver. Le Surrey District School Board a également libéré Bruce Garnett d'une partie de ses fonctions d'enseignement pour qu'il agisse comme coordonnateur du site de Vancouver.

1.2 LES FACTEURS INFLUENÇANT LA RÉUSSITE SCOLAIRE CHEZ LES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION : SURVOL DE LA LITTÉRATURE

Contrairement à d'autres catégories sociales, comme le sexe ou la classe sociale, l'ethnicité[8] n'a pas une relation unidirectionnelle facile à prédire avec la réussite scolaire. Même si l'on s'attarde plus précisément à des marqueurs associés à la migration, la littérature canadienne et internationale montre clairement la grande variété des profils et des expériences en matière d'éducation que l'on peut associer à divers sous-groupes.

Cette réalité complexe est souvent cachée dans les sociétés où l'immigration et la pauvreté entretiennent des liens étroits à cause du chevauchement des deux phénomènes. Cependant, dans les sociétés où l'immigration est plus équilibrée en termes de classe sociale, comme au Canada et aux États-Unis, la variabilité est la norme. Par conséquent, l'identification des facteurs

---

[7] Il a également été associé de près à l'étude de faisabilité de 2004.

[8] Définie ici dans le sens sociologique du terme comme un processus de communalisation ou d'abscription, fondé sur la croyance en un ancêtre commun ou putatif et sur des marqueurs diversifiés comme l'origine nationale, le statut d'immigration, la langue, la « race » et même, la religion (Schermerhorn, 1970).

expliquant les différences dans la réussite scolaire et le cheminement scolaire des jeunes immigrants ou issus de minorités est l'une des principales tâches de la recherche.

À cet égard, on trouve plusieurs explications, la plupart du temps complémentaires mais parfois mises en opposition par différents auteurs. Les **théories socio-économiques** insistent sur la relation étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires, à la fois dans l'ensemble de la population scolaire (Haveman et Wolfe, 1994; Bradley et Corwin, 2002) et chez les élèves issus de l'immigration (Portes et Zhou, 1993; Portes, 1994; Zady et Portes, 2001; Zhou et Lee, 2007). Cette école de pensée privilégie la pauvreté comme facteur principal pour expliquer l'échec scolaire, puisqu'elle serait généralement associée à un déficit de capital culturel au sein des familles ainsi qu'à un manque d'implication active dans la promotion de l'éducation auprès des enfants. Elle met également l'accent sur la contribution de la scolarisation à l'assimilation *segmentée* de différents groupes d'immigrants.

Cependant, certaines données montrent que le statut socio-économique n'a pas le même impact sur les jeunes immigrants que sur le reste de la population scolaire. En effet, d'une part, même chez les élèves ayant un statut socio-économique élevé, la **maîtrise de la langue de scolarisation** suppose un long processus, d'où l'importance de facteurs tels l'âge d'arrivée ou l'exposition antérieure à la langue d'accueil (Collier, 1989; Cummins, 2000). Les compétences linguistiques ont un impact particulièrement marqué sur les résultats dans les disciplines à fortes composantes linguistiques ou culturelles comme l'histoire ou la littérature. Celles-ci présentent un défi important pour les élèves dont la première langue n'est pas la langue de scolarisation, comparativement à des disciplines scientifiques comme les mathématiques ou la physique (Chamot et O'Mally, 1994; Duff, 2001).

D'autre part, plusieurs études canadiennes et européennes ont montré que les élèves défavorisés immigrants ou de deuxième génération ont tendance à surperformer comparativement à leurs pairs de classe sociale équivalente nés au pays (Vallet et Caillé, 1996; Toronto Board of Education, 1999; Mc Andrew, 2001). Certains expliquent ce phénomène par le fait que les migrants représentent un sous-échantillon de personnes particulièrement motivées ainsi que par la pression que les familles exercent sur les élèves pour qu'ils réussissent leurs études et réalisent

les rêves de leurs parents. Toutefois, comme cet **effet migratoire** n'est pas constant, un ensemble d'**explications socioculturelles** ont été proposées.

Ogbu (Ogbu, 1992; Ogbu et Simmons, 1998) affirme que le principal facteur expliquant ces différences est l'existence d'un **rapport conflictuel ou positif avec la société d'accueil** et le modèle d'intégration qu'elle propose. Ainsi, les personnes appartenant à des *minorités volontaires*, la plupart du temps des immigrants qui ont choisi de s'établir dans un nouveau pays pour des raisons socio-économiques, auraient tendance à adhérer à une idéologie où la mobilité sociale passe par la scolarisation et à considérer que les obstacles qu'ils doivent surmonter sont temporaires. Pour assurer la réussite scolaire de leurs enfants, ces personnes accepteront de mettre de côté la question du maintien de leur culture et de leur langue d'origine, étant donné qu'elles développent un rapport instrumental avec l'école. À l'opposé, les personnes venant de *minorités involontaires*, principalement des groupes dont la présence dans le pays d'accueil résulte d'une conquête, du colonialisme (ou du néo-colonialisme) ou de l'esclavage, afficheraient de la méfiance à l'égard des institutions de la majorité et de la culture dominante et ne croiraient pas vraiment que la scolarisation peut aider leurs enfants à s'en sortir.

Par contre, d'autres chercheurs mettent l'accent sur les **caractéristiques de la culture d'origine,** particulièrement les valeurs qui prédisent la réussite scolaire, même dans notre système scolaire moderne : le conformisme, le respect de l'autorité, le sens de l'effort ainsi que la valorisation du monde de l'écrit (Peng et Wright, 1994; Samuels *et al*., 2001; Chow, 2004). Donc, dans certaines communautés, l'ethnicité serait un capital culturel important qui s'accompagnerait de pratiques diverses, à la fois au sein de la famille et de la communauté, susceptibles d'assurer la réussite des enfants.

Finalement, d'autres études insistent sur l'importance de **facteurs systémiques**, comme la réaction du système scolaire et de certaines écoles à l'égard des populations immigrées en général et de certains sous-groupes en particulier (Dei, 1996; Gillborn et Gipps, 1996; Johnson et Acera, 1999). Cette école de pensée s'intéresse tout spécialement à l'impact des attitudes et des attentes des enseignants sur la réussite des élèves, qui sont souvent influencées par le *pecking order* que divers groupes occupent au plan national et international. En outre, ces études examinent attentivement les différents indicateurs de discrimination institutionnelle, comme la

variance entre les écoles qui ont des caractéristiques semblables ainsi que le placement prématuré d'élèves immigrés dans des programmes peu prestigieux.

Dans notre étude, à divers degrés, nous toucherons à plusieurs de ces systèmes explicatifs, mais pas de manière systématique. En effet, les variables que nous utilisons dans notre modèle n'ont pas été choisies en fonction de leur pertinence théorique, mais ont un lien étroit avec le contenu des banques de données des diverses autorités provinciales ou des administrations scolaires locales. La force de notre étude réside dans les facteurs prémigratoires et linguistiques, ainsi que dans les variables liées au processus de scolarisation et dans les variables liées aux écoles. Cependant, ses indicateurs de statut socio-économique et, par-dessus tout, sa capacité à saisir les phénomènes socioculturels sont limités.

En effet, à cause de notre méthodologie, nous n'avons pas accès à certains facteurs qui pourraient être cachés derrière des variables comme la langue ou la région d'origine, par exemple, les pratiques et les stratégies familiales, les valeurs ou les rapports positifs/conflictuels avec l'école. En ce qui a trait aux facteurs systémiques, nous avons un ensemble assez vaste d'indicateurs aux niveaux macro et mezzo, comme le fait que l'école soit privée ou publique, la mesure dans laquelle l'école a un défi socio-économique à relever ou encore, le niveau de concentration du groupe cible qui y prévaut. Cependant, nous ne pouvons identifier les pratiques et les attitudes expliquant les différences de résultats constatés entre divers établissements[9].

Malgré tout, l'ampleur de notre entreprise permet certainement de jeter un éclairage assez exhaustif sur l'état de la réussite et du cheminement scolaires des élèves qui ne parlent pas la langue de la majorité à la maison et, dans une moindre mesure, des élèves issus de l'immigration, ainsi que sur plusieurs facteurs qui les influencent.

1.3 MÉTHODOGIE DÉTAILLÉE DE L'ÉTUDE

1.3.1 Les données se rapportant aux trois sites

Tel que mentionné ci-haut, la première partie de notre étude est consacrée à une analyse descriptive et à une analyse de régression multivariée du cheminement et des résultats scolaires

[9] Ces éléments pourraient être élucidés par une recherche qualitative.

des élèves qui ne parlent pas à la maison la langue majoritaire des écoles de chacun des contextes (les non-locuteurs du français à Montréal et les non-locuteurs de l'anglais à Toronto et à Vancouver). Donc, nos groupes contrôles sont composés d'élèves qui ont l'anglais comme langue d'usage à la maison, à Toronto et à Vancouver, et le français, à Montréal. Tous les élèves ayant entrepris leurs études secondaires en 1999 à Montréal et à Vancouver, et en 2000 à Toronto ont été inclus dans l'échantillon[10]. Les unités étudiées coïncident avec le Toronto District School Board à Toronto, alors qu'à Montréal et à Vancouver, nous avons choisi les conseils scolaires ou les commissions scolaires couvrant ce que l'on appelle dans chacun des contextes la région métropolitaine, trois à Montréal et 12 à Vancouver.

Des élèves fréquentant des écoles privées ont été inclus dans deux villes où cette variable était disponible (à Montréal et à Vancouver)[11]. À Montréal, comme plus de 30 % des élèves fréquentent des écoles secondaires privées, largement subventionnées par le gouvernement du Québec, le fait de ne pas les inclure aurait biaisé négativement les données[12]. De plus, en conservant cette variable dans deux sites, nous avons pu répondre à certaines questions qui préoccupent bon nombre de décideurs. Comme plusieurs élèves passent du public au privé, nous avons établi, dans les deux contextes, qu'un élève du public est un élève qui a commencé ses études secondaires au secteur public, peu importe le secteur dans lequel il a obtenu son diplôme (et *mutatis mutandis*, pour un élève du secteur privé).

Dans les tableaux descriptifs, nous avons également fourni des données spécifiques pour dix sous-groupes linguistiques. Ils sont énumérés dans chaque étude de cas et incluent, pour chaque site, les cinq groupes les plus nombreux, plus un choix d'autres groupes parmi les cinq plus importants des autres sites. Nous avons également cherché un équilibre entre les groupes dont les

---

[10] Comme nous ne pouvions pas les éliminer des banques de données, nous avons également inclus un petit nombre d'élèves qui ont commencé leurs études secondaires en 1998 ou 1999, selon leur ville de provenance, et qui ont doublé leur secondaire 1 ou leur 8e année.

[11] Bien que ceci ait suscité plusieurs débats méthodologiques, après avoir évalué différentes options concurrentes, nous avons jugé que c'était la meilleure solution.

[12] À Vancouver, le pourcentage est plus limité (10,6 %), donc ni l'une, ni l'autre option n'aurait affecté de façon significative la représentativité des données. À Toronto, comme nos données sont limitées à un conseil scolaire public, nous n'avons pas de renseignements sur les élèves qui fréquentent soit le secteur catholique subventionné (environ un tiers de l'ensemble de la population scolaire) ou les écoles privées, non financées et donc largement élitistes (moins de 5 %).

performances sont faibles, moyennes ou fortes, compte tenu des données préliminaires portant sur les taux de diplomation.

1.3.1.1 Les données descriptives

Comme le montre le tableau 1, dix ensembles de tableaux présentant diverses variables de nature socio-économique et démographique, liées au processus de scolarisation ou liées au contexte scolaire ont été produits pour le groupe cible, le groupe contrôle et les sous-groupes.

Tableau 1
Définitions des variables :
Caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes

---

Variables sociodémographiques

1) Le sexe :
   - Garçons/Filles

2) Le statut socio-économique :
   - Revenu familial médian, dans l'aire de diffusion habitée par les élèves (divisé en cinq quintiles)

3) Le statut d'immigration :
   - Né au Canada/à l'extérieur du Canada (seulement pour Montréal et Toronto)

Variables liées au processus de scolarisation

4) L'âge à l'arrivée au secondaire :
   - Élèves arrivés plus tôt/à l'âge normal/avec un an de retard/avec deux ans de retard (réf. : l'âge « normal » prévu à l'arrivée dans chacun des systèmes scolaires)

5) Le niveau d'entrée dans le système scolaire

Toronto	Élèves déjà dans la banque de données du TDSB au primaire ou au « *junior high* »	Nouveaux élèves entrant au secondaire, venant du Canada (de l'intérieur ou de l'extérieur de l'Ontario)	Nouveaux élèves entrant au secondaire et venant de l'extérieur du Canada

Montréal	Élèves déjà dans la banque de données au primaire (seulement dans une commission scolaire de la région montréalaise)	Nouveaux élèves entrant au secondaire, nés ailleurs au Québec ou au Canada	Nouveaux élèves entrant au secondaire, nés à l'extérieur du Canada
Vancouver	Élèves déjà dans la banque de données au primaire ou au « *junior high* » (seulement dans un conseil scolaire de la région de Vancouver)	Nouveaux élèves entrant au secondaire et venant de la C.-B.	Nouveaux élèves entrant au secondaire et venant de l'extérieur de la C.-B. (d'ailleurs au Canada ou de l'extérieur du pays)

6) La fréquence des changements d'école :
   Aucun changement d'école/un changement d'école ou plus

7) La fréquentation de cours *ESL/ESD* (Toronto, Vancouver) ou de services d'aide à l'apprentissage du français, nommé le soutien linguistique au Québec (Montréal) pendant les études secondaires.

Variables liées à l'école

8) La concentration dans des écoles fréquentées par des non-locuteurs de l'anglais (ou des non-locuteurs du français à Montréal). Pourcentage d'élèves dans une école accueillant :

0-25 %	26 à 50 %	51 à 75 %	Plus de 76 %	Du groupe cible (non-locuteurs de l'anglais/du français)

9) La fréquentation d'une école définie par les autorités locales ou provinciales comme présentant un défi socio-économique (pour plus de détails, voir chaque rapport de site)

Toronto	Écoles présentant des défis extérieurs élevés ou moyennement élevés vs Écoles présentant des défis moyennement faibles ou faibles
Montréal	Rangs déciles 8, 9, 10 vs Rangs déciles 1 à 7 de l'indicateur *Agir autrement* du Québec
Vancouver	Rangs déciles 8, 9, 10 d'une classification semblable mise sur pied par l'équipe de recherche

10) La fréquentation d'une école privée vs d'une école publique (Montréal et Vancouver seulement)

Six de ces caractéristiques sont définies de manière identique dans les trois sites : le sexe, le statut socio-économique (revenu familial médian)[13], l'âge à l'arrivée au secondaire, la fréquence des changements d'école, la fréquentation des cours d'*ESL/ESD* ou du soutien linguistique pendant les études secondaires[14], ainsi que la concentration dans les écoles fréquentées par des non-locuteurs du français ou de l'anglais. Deux autres variables portent sur le même concept mais ont dues être adaptées au contexte local et à la structure de la banque de données : le niveau d'entrée dans le système scolaire et la fréquentation d'une école définie par les autorités locales ou provinciales comme présentant un défi socio-économique. Dans le premier cas, les différences sont plutôt significatives. Il faudra donc utiliser les données comparatives s'y rapportant avec prudence. Dans le deuxième cas, les données de Toronto et de Montréal sont plus pertinentes au point de vue des politiques puisqu'elles correspondent de près aux critères retenus par les autorités locales et provinciales pour la distribution de fonds supplémentaires, alors que l'indicateur développé au site de Vancouver, est davantage de nature exploratoire. Finalement, deux caractéristiques sont limitées à deux sites : le statut d'immigration (le fait d'être né au Canada ou à l'extérieur du pays) pour Montréal et Toronto, et la fréquentation d'une école privée ou publique pour Montréal et Vancouver.

Les indicateurs utilisés pour cerner le processus de scolarisation des non-locuteurs de l'anglais ou du français, tel qu'illustré au tableau 2, consistent en deux ensembles de variables. Le premier porte sur les taux de diplomation et le cheminement scolaire. L'indicateur le plus important à cet égard, qui est similaire pour les trois sites, est le fait d'avoir obtenu son diplôme au plus tard deux ans après la date prévue. Nous savons également si les élèves qui n'ont pas encore obtenu leur diplôme sont toujours sous la juridiction étudiée. Cependant, pour le reste des élèves manquants, les données de Toronto sont plus précises car elles nous permettent de différencier les élèves qui ont été transférés dans une autre juridiction scolaire ailleurs en Ontario, au Canada ou dans le reste du monde, des élèves qui ont vraiment décroché. Dans le cas de Montréal et de Vancouver, les seuls renseignements que nous avons nous indiquent si un élève a été transféré à

---

[13] Il faut toutefois noter que notre mesure du statut socio-économique est une approximation puisque nous n'avons pas d'informations individuelles pour chaque élève sur ce sujet, et que nous dépendons des données du recensement au niveau de l'aire de distribution où habite l'élève.

[14] À cause de limites dans les données, il n'est pas possible de savoir si les élèves ont fréquenté des cours d'*ESL/ ESD* ou ont reçu du *soutien linguistique* au primaire. Donc, tel que défini, l'indicateur ne mesure pas l'impact d'un tel programme mais le désavantage lié au fait que les élèves ont encore besoin de ces cours ou qu'ils ne les ont pas eu au primaire, fort probablement parce qu'ils n'étaient pas encore arrivés au pays.

une autre juridiction scolaire dans la province. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude si les élèves manquants ont décroché, puisqu'ils ont peut-être déménagé dans une autre province ou dans un autre pays. Cette limite dans les données est l'un des facteurs qui a influencé notre décision de nous intéresser au taux de diplomation cumulatif deux ans plus tard que prévu plutôt qu'au taux de décrochage, comme dans certaines autres études.

Le deuxième ensemble de variables porte sur la participation à plusieurs cours, dans trois matières et sur la moyenne des résultats obtenus dans ces cours : la langue d'enseignement (l'anglais à Toronto et à Vancouver, le français à Montréal), les mathématiques et les sciences[15]. La participation, qui, souvent, ne figure pas dans d'autres études, est particulièrement importante. En effet, d'une part, elle nous permet de qualifier la moyenne des résultats comparatifs entre les groupes, puisqu'ils ne présentent pas le même pourcentage d'élèves ayant décroché avant que le test ait effectivement lieu. D'autre part, étant donné qu'une sélection de facto s'effectue de plus en plus dans nos systèmes scolaires par le biais des choix de cours, cet indicateur nous renseigne sur le cheminement scolaire futur des élèves vers les études supérieures (collégiales ou universitaires).

Comme plusieurs cours étaient offerts pour ces trois matières, particulièrement à Toronto, nous avons dû nous entendre sur la méthode à suivre pour choisir des cours qui assurerait une certaine comparabilité tout en respectant la spécificité locale. À Montréal et à Vancouver, nous avons choisi au moins un cours sélectif (obligatoire pour être admis au collège ou à l'université), et un cours non-sélectif pour chaque matière, à part pour le français, à Montréal où il n'y a qu'un cours obligatoire. Il s'agissait de cours de 12e année ou de Secondaire 5, à moins que le cours non-sélectif ait été suivi par la plupart des élèves en 11e année ou en Secondaire 4. Donc, comme l'indique le tableau 2, dans les deux contextes, nous avons produit des données pour six cours qui étaient, dans certains cas, des données agrégées. Si un élève était inscrit dans plus d'un cours, nous n'avons conservé que sa participation et ses notes pour le cours le plus sélectif qu'il a suivi au niveau scolaire le plus élevé. À Toronto, compte tenu du grand nombre de cours offerts dans chaque matière et du fait qu'aucun n'est obligatoire, au lieu de faire une présélection, lors d'une première étape nous avons sélectionné les données portant sur la participation et les notes obtenues au cours le plus exigeant, au niveau scolaire le plus élevé par chaque élève. Par la suite,

[15] Pour des raisons de comparabilité entre les sites, les cours de sciences n'incluent pas les cours de biologie.

les résultats obtenus dans les différents cours offerts pour chaque matière ont été agrégés en quatre catégories correspondant à quatre parcours qu'utilise actuellement le TDSB : le parcours universitaire, le parcours mixte, le parcours collégial et le parcours professionnel.

Tableau 2
Définitions des variables :
Indicateurs du cheminement et des résultats scolaires

1. Taux de diplomation et cheminement scolaire

<table>
<tr><td></td><td colspan="6">Élèves</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Toronto</td><td colspan="3">Qui ont obtenu leur diplôme au TDSB</td><td rowspan="2">Encore dans le système (TDSB)</td><td rowspan="2">Transférés à une autre administration scolaire (peut inclure sans distinction les transferts à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ontario et à l'extérieur du Canada)</td><td rowspan="2">Qui ont décroché ou qui sont absents</td></tr>
<tr><td>À temps</td><td>Avec un an de retard</td><td>Avec deux ans de retard</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="3">Montréal/ Vancouver</td><td colspan="6">Élèves</td></tr>
<tr><td colspan="3">Qui ont obtenu leur diplôme d'une commission scolaire de la région de Montréal ou d'un conseil scolaire de la région de Vancouver</td><td rowspan="2">Encore dans le système (Montréal/ Vancouver)</td><td rowspan="2">Qui ont obtenu leur diplôme d'une autre administration scolaire de la province</td><td rowspan="2">Absents des banques de données (peut inclure des élèves déménagés à l'extérieur de la province ou du pays ainsi que les décrocheurs)</td></tr>
<tr><td>À temps</td><td>Avec un an de retard</td><td>Avec deux ans de retard</td></tr>
</table>

2. **Participation et moyenne des résultats dans différents cours dans la langue d'enseignement (l'anglais à Toronto et à Vancouver, le français à Montréal), les mathématiques et les sciences**

3. **Choix de cours**

	Montréal				**Vancouver**	
	Sélectif		Non sélectif		Sélectif	Non sélectif
Langue	Français langue d'enseignement Secondaire 5				English 12	Communication 12
Math	Math 536 Sec. 5	Niveau moyen : Math 526 Sec. 5	Math 514 Sec. 5		Principles of Math. 12	Essentials of Math 11 + Applications of Math 11 (agrégés en une note globale)
Sciences	Physique 534, Sec. 5 Chimie 534, Sec. 5 (agrégés en une note globale)		Physique 434 Sec. 4		Physics 12 Chemistry 12 (agrégés en une note globale)	Science and Technology 11

Toronto				
Anglais	Cours du parcours universitaire (agrégés en une note globale)	Cours du parcours mixte (agrégés en une note globale)	Cours du parcours collégial (agrégés en une note globale)	Cours du parcours professionnel (agrégés en une note globale)
Math				
Sciences				

1.3.1.2 L'analyse de régression multivariée

L'analyse de régression multivariée a porté sur deux variables dépendantes. La première, le taux de diplomation cumulatif deux ans après la date prévue, est la même pour les trois sites[16]. Dans le cas de la seconde variable, nous voulions savoir quelle était la probabilité que le groupe cible et certains sous-groupes aient accès aux études postsecondaires. Nous l'avons donc définie

[16] Dans les faits, cela signifie que le diplôme a été obtenu six ans après l'entrée au secondaire à Toronto et à Vancouver et sept ans après l'entrée au secondaire à Montréal.

comme suit dans les différents sites : à Montréal, la participation aux trois cours (Mathématiques, Physique et Chimie) exigés pour poursuivre des études collégiales (CÉGEP) en sciences; à Toronto, la participation à n'importe quel cours d'anglais, de mathématiques ou de sciences de 12e année du parcours universitaire et à Vancouver, la participation au cours *Principles of Math 12*. La participation n'est pas définie par le fait que l'élève se soit présenté à l'examen final, mais par le fait qu'il ait réussi son cours. Dans le cas de cette seconde variable, nous avons redéfini le groupe cible et le groupe contrôle afin que l'analyse ne devienne pas obsolète : nous avons limité notre échantillon aux élèves qui étaient restés assez longtemps dans le système scolaire pour avoir une note pour n'importe lequel des examens dans une des matières ciblées de niveau 12e année ou Secondaire 5.

En ce qui a trait aux variables indépendantes, tel que mentionné plus haut, elles ont un lien étroit avec les indicateurs produits pour l'analyse descriptive, bien que nous ayons dû procéder à de légères adaptations. En outre, la classification est différente, puisque dans une analyse de régression à deux niveaux, on doit distinguer les variables se rapportant aux élèves, dites « individuelles »[17] et celles qui se rapportent à l'école.

[17] Après discussion, nous avons décidé de considérer le statut socio-économique comme une variable individuelle, même si, techniquement, elle aurait pu justifier un troisième niveau d'analyse (celui de l'aire de diffusion).

Tableau 3
Analyse de régression multivariée :
Définitions des variables indépendantes

Variables individuelles se rapportant aux élèves

1) Le sexe (binaire)
   - Garçons/Filles

2) Le statut socio-économique (continu)
   - Revenu familial médian dans l'aire de diffusion où habitent les élèves

3) Le statut d'immigration (Montréal et Toronto seulement) (binaire)
   - Né au Canada/Né à l'extérieur du Canada

4) L'âge à l'arrivée au secondaire (binaire)
   - Tôt ou à temps/Avec un an ou plus de retard (à Toronto, seulement un an)

5) Les changements d'école (binaire)
   - Oui/Non

6) La fréquentation d'un cours *ESL* ou du soutien linguistique au secondaire (binaire)
   - Oui/Non

7) Le niveau d'entrée dans le système scolaire (binaire)
   - Montréal : a fréquenté l'école primaire au Québec/n'a pas fréquenté l'école au Québec avant d'entrer au secondaire
   - Vancouver : a fréquenté l'école primaire en C.-B./n'a pas fréquenté l'école en C.-B. avant d'entrer au secondaire
   - Toronto : a fait sa 8e année au TDSB ou au sein d'une autre autorité scolaire au Canada/ venait de l'étranger lors de son entrée au secondaire

Variables se rapportant aux écoles

8) Le pourcentage du groupe cible dans l'école (continu)

9) La fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi socio-économique (binaire)
   - Oui/Non

10) La fréquentation d'une école privée ou publique (Montréal et Vancouver seulement) (binaire)
   - Oui (privée)/Non (publique)

Comme le montre le tableau 3, six variables sont communes aux trois sites et définies de façon similaire soit, pour les variables se rapportant aux élèves : le sexe, le statut socio-économique, les changements d'école, la fréquentation de cours *ESL* ou du soutien linguistique au secondaire, et pour les variables se rapportant aux écoles : le pourcentage du groupe cible dans l'école et la fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi socio-économique. Deux autres variables étaient communes aux trois sites, bien qu'elles aient été définies de manière un peu différente : l'âge à l'arrivée au secondaire, où la différence est minime, et le niveau d'entrée dans le système scolaire, qui reflète la spécificité de cet indicateur pour chaque système scolaire, tel que décrit ci-dessus. Finalement, deux variables ne se trouvent que dans deux sites : le statut d'immigration (Toronto, Montréal) et la fréquentation d'une école privée ou publique (Montréal, Vancouver). Nous avons eu un débat méthodologique sur la pertinence de conserver ces variables pour l'analyse de régression, plus important que dans le cas des données descriptives, puisque ce faisant, nous ne pouvons comparer strictement les chiffres dans notre conclusion comparative commune. Cependant, compte tenu du fait que le rapport de chaque site doit être lu dans son propre contexte et dans toute sa richesse, et que les organismes de financement s'intéressent à l'impact de certaines variables qui n'étaient pas disponibles dans les autres sites, nous avons convenu de cette dernière option. En effet, même sans cette limite, compte tenu des différences entre les trois systèmes scolaires et certains indicateurs des trois sites, il aurait été périlleux d'aller au-delà d'une simple comparaison de tendances dans notre chapitre de conclusion.

Comme nous avons à la fois des données sur les élèves et des données propres à l'école, nous avons utilisé un modèle à plusieurs niveaux pour l'analyse statistique où les élèves (niveau 1) sont « nichés » dans l'école (niveau 2). De plus, comme certaines variables dépendantes sont divisées en catégories (oui/non) et ne sont pas continues, en faisant la régression des résultats du niveau 1 sur les variables des niveaux 1 et 2, nous n'avons pas pu utiliser un modèle hiérarchique standard mais nous avons dû choisir un modèle de régression logistique mixte[18]. Pour garder

[18] Avec une telle approche, il est impossible d'évaluer la variance expliquée par certains groupes de facteurs individuels (par exemple, l'ensemble des variables sociodémographiques, ou reliées au processus de scolarisation). Il est toutefois possible d'identifier le pourcentage de la variation totale au niveau de l'école qui s'explique par les différences entre les élèves qu'elles accueillent, au moins en ce qui a trait aux variables incluses dans notre modèle. Lorsque cela est pertinent, ces données sont présentées dans les tableaux d'analyse de régression, comme approximations de l'impact global des variables individuelles incluses dans notre modèle.

notre ensemble de données déjà très complexe facile à analyser, en particulier dans une perspective comparative, nous avons décidé de ne pas inclure les interactions dans l'analyse de régression.

Les trois rapports de site suivent la même progression dans leur présentation des données de leur analyse de régression, utilisant comme variable dépendante d'abord, les taux de diplomation deux ans après la date prévue, ensuite, l'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université. Nous avons d'abord cherché à voir si, toutes choses étant égales par ailleurs, le groupe cible et les divers sous-groupes[19] réussissaient mieux, aussi bien ou moins bien que le groupe contrôle. Cela fut réalisé en isolant l'impact du fait d'appartenir au groupe cible ou aux différents sous-groupes linguistiques dans une analyse de régression qui tient compte de toutes les autres variables et qui utilise l'ensemble des élèves comme échantillon. Nous avons ensuite cherché à identifier les facteurs influençant les résultats du groupe cible et des sous-groupes linguistiques, dans les tableaux portant spécifiquement sur ces élèves. Nous avons d'abord évalué l'impact global des variables se rapportant aux élèves et aux écoles. Ensuite, nous avons présenté le degré de significativité et l'étendue de l'impact de chacune des variables considérées. Finalement, nous avons tenté d'évaluer si les facteurs qui influencent le plus fortement le groupe cible et les sous-groupes, tel que montré par l'analyse, sont spécifiques à ces groupes ou s'ils ont une influence semblable sur le groupe contrôle. La pertinence de cette question a deux volets. D'une part, tel qu'indiqué plus haut, d'autres études ont montré que certains facteurs, comme le statut socio-économique, ont moins de « pouvoir explicatif » pour certains groupes d'immigrants que pour l'ensemble de la population, ce qui constitue en soi une question théorique intéressante. D'autre part, si tous les groupes sont influencés par plusieurs facteurs communs, cela indiquerait que les programmes universels et les politiques génériques sont en mesure de répondre aux besoins de notre groupe cible (et vice-versa), ce qui constitue une information très pertinente pour les décideurs.

1.3.2 Les données disponibles uniquement à Montréal et à Toronto

Comme nous l'avons précisé plus haut, notre analyse des données limitées à deux sites et portant sur les résultats et le cheminement scolaires des élèves nés à l'étranger est uniquement

[19] Limités ici à 5 ou 6, à cause d'exigences statistiques concernant la taille minimale.

descriptive. Les indicateurs utilisés à cet égard suivent de près la méthodologie décrite à la section 1.3.1.1, ou ont parfois été légèrement adaptés pour tenir compte de la nouvelle définition du groupe cible et du groupe contrôle (né à l'extérieur du Canada/né au Canada). La principale différence porte sur la définition des sous-groupes : ceux-ci sont basés sur la langue et ne sont pas exhaustifs dans les données des trois sites, alors qu'ils sont définis en fonction d'un ensemble de régions d'origine couvrant le monde entier dans les données limitées à Montréal et à Toronto. Pour les identifier, nous avons d'abord produit un tableau de fréquences, au sein de notre groupe cible, pour chacune des 18 régions qu'identifie Statistique Canada dans sa classification. Puis nous avons retenu cinq régions communes pour les deux sites : l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud, l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient, les Antilles et les Bermudes et l'Europe de l'Est. Dans le cas de Toronto, il s'agissait des cinq régions les plus fréquentes, alors que, pour Montréal, ce n'était le cas que pour quatre d'entre elles (l'Asie de l'Est, plutôt incontournable, n'arrive qu'au 9e rang). En outre, chaque site a décidé d'ajouter une sixième région reflétant la spécificité de sa clientèle, soit l'Afrique du Nord pour Montréal (5e région la plus importante), et l'Afrique de l'Est pour Toronto (6e région la plus importante).

CHAPITRE 2

RAPPORT DU SITE DE MONTRÉAL*

* Rédigé par Jacques Ledent en collaboration avec les autres membres de l'équipe de Montréal.

2.1 INTRODUCTION

2.1.1 Le contexte

Selon le recensement de 2001, un peu plus des deux tiers (69,1 %) de la population de la grande région de Montréal ont le français comme langue maternelle alors que l'anglais est la langue maternelle d'environ une personne sur sept (14,1 %). Environ une personne sur six (16,9 %) n'a ni l'anglais, ni le français comme langue maternelle. Étant donné que les immigrants qui s'établissent à Montréal ont tendance à habiter dans la ville centrale (l'île de Montréal) plutôt que dans les banlieues, la population scolaire y compte une proportion très importante d'élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais, ni le français. Ainsi, en 1999, près d'un tiers (31,7 %) de tous les élèves inscrits dans une école secondaire de l'île de Montréal avait une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, alors que respectivement 46,3 % et 22,0 % avaient le français ou l'anglais comme langue maternelle[1].

Cela dit, des trois sites analysés dans cette étude, Montréal est probablement le plus complexe et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, à Montréal, le système scolaire de l'« autre » langue officielle a une importance qu'on ne trouve pas dans les deux autres sites étudiés. Au niveau secondaire, les écoles de langue anglaise accueillent 27,6 % de tous les élèves et 21,2 % des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais. Les élèves du secteur anglais sont principalement des élèves de deuxième ou de troisième génération, à cause des effets cumulatifs de la Loi 101, une loi qui, depuis 1977, dirige tous les nouveaux arrivants au Québec vers les écoles de langue française. Comme l'analyse de ce rapport se limite justement aux élèves inscrits dans ces écoles, il est important de garder cette information en tête.

Deuxièmement, le gouvernement québécois finance les écoles privées de façon beaucoup plus généreuse que les gouvernements des autres provinces. Par conséquent, la fréquentation des écoles privées est assez répandue : 39,3 % de tous les élèves du secondaire fréquentent une école privée. Bien qu'elle soit influencée par l'appartenance de classe, la fréquentation de l'école

[1] Les données fournies dans cette section datent soit de 1999 (données académiques), l'année d'entrée en Secondaire 1 de la cohorte d'élèves étudiée ou de 2001, l'année de recensement disponible la plus proche (données de recensement).

privée ne peut donc être considérée ici comme un modèle de scolarisation sélectif et réservé à une élite.

Troisièmement, des trois provinces étudiées, le Québec est celle où les immigrants se concentrent le plus dans la ville la plus importante, bien que cette concentration ait récemment commencé à décliner de façon marquée, résultat des vigoureuses politiques de régionalisation mises en place par le gouvernement provincial[2]. Par conséquent, le pourcentage d'élèves allophones (non-francophones/non-anglophones) est beaucoup plus élevé à Montréal que dans le reste du Québec (39,4 % vs 10,1 %), tout comme l'est la proportion d'élèves de première et de deuxième générations (55 % vs 18 %). Cela explique pourquoi notre étude, restreinte aux écoles du secteur français, inclut moins de commissions scolaires et un nombre inférieur d'élèves à la fois dans le groupe cible et dans le groupe contrôle que dans l'étude de Vancouver[3], sans en compromettre la qualité.

Quatrièmement, comparativement aux autres provinces, le Québec peut, dans une vaste mesure, sélectionner ses immigrants, ce qui fait que la composition de son effectif scolaire est assez spécifique en ce qui a trait au statut d'immigration et à la langue. Bien que chaque grande ville canadienne présente ses caractéristiques spécifiques à cet égard, Montréal, et de façon plus générale, la province de Québec, accueille une forte proportion d'immigrants francophones. Par conséquent, le groupe contrôle de Montréal inclut une grande proportion de ces immigrants, ou du moins une proportion supérieure à celles des immigrants anglophones incluse dans les groupes contrôle de Toronto et de Vancouver.

Cinquièmement, d'un point de vue différent et plus problématique, Montréal est le site le moins riche de cette étude. En effet, selon le recensement de 2001, le revenu familial médian de la grande région de Montréal était de 53 385 $ contre 57 926 $ pour la grande région de Vancouver et 63 700 $ pour la grande région de Toronto. En outre, Montréal connaît un taux de pauvreté plus important que le reste du Québec, comme le suggère la proportion de 47,5 % des écoles de Montréal qui, en 2001, se trouvaient parmi les trois déciles les plus faibles (8, 9 et 10) dans le

---

[2] En 2008, 72 % des nouveaux arrivants au Québec se sont établis à Montréal. Ce pourcentage est bien inférieur aux moyennes de 85 % et plus, des dix années précédentes.

[3] Les données de Toronto concordent davantage avec celles de Montréal.

classement de toutes les écoles secondaires publiques du Québec, selon les valeurs décroissantes de l'indice reflétant leur statut socio-économique.

Les trois commissions scolaires de l'étude se distinguent à plusieurs égards : la taille, le statut socio-économique et la composition ethnique. La Commission scolaire de Montréal (CSDM), qui couvre le centre de l'île de Montréal et qui est la plus grande commission scolaire du Québec (et la deuxième plus grande commission scolaire au Canada), dessert une clientèle très diversifiée, connaissant un haut taux de pauvreté. Les deux autres commissions scolaires, qui s'étendent aux deux extrémités de l'île et qui ressemblent un peu à des banlieues, sont également multiethniques, mais elles desservent des groupes plus précis : les locuteurs de l'arabe à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et les locuteurs du créole ainsi que les locuteurs de l'espagnol à la Commission scolaire Pointe-de-l'Île. Chacune a développé ses propres politiques en matière d'intégration et d'éducation interculturelles et mis en œuvre des programmes spécifiques à cet égard. Même si le présent rapport ne les abordera pas, il faut garder ces nuances en tête dans l'interprétation de certains résultats, comme ceux qui portent sur la variance du taux de diplomation entre les écoles.

2.1.2 Les études sur le sujet

Au Québec, et même à Montréal, l'étude du cheminement et des résultats scolaires des élèves allophones ou des élèves de première ou de deuxième génération est une entreprise assez nouvelle, tout particulièrement en ce qui a trait aux différences entre les groupes et aux facteurs qui les influencent. Depuis les années 1990, des efforts significatifs ont été consacrés à la comparaison de la réussite des groupes linguistiques dans leur ensemble (francophones, anglophones et allophones) ou à celle des élèves ayant fréquenté les classes d'accueil, c'est-à-dire les services spécifiques d'apprentissage de la langue française. Des données sur différents indices reflétant la diplomation ou les résultats dans diverses matières de ces élèves ont également été publiées (voir, par exemple, Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, 1996; Mc Andrew, 2001).

L'analyse de ces données a conduit à une évaluation assez optimiste, soit que la performance des élèves allophones était équivalente ou légèrement supérieure à celles des élèves francophones. Souvent, ces études ne distinguaient pas les élèves selon leur groupe linguistique ou leur statut

d'immigration. Mais, depuis 2000, on s'est intéressé davantage à la réussite scolaire de certains sous-groupes de jeunes immigrants de deuxième génération ainsi qu'aux facteurs qui la sous-tendent. Comme nous l'avons signalé dans l'étude de faisabilité de 2004, ce progrès a été facilité par la grande qualité des banques de données gérées par le MELS, qui permettent d'identifier un groupe présentant un intérêt précis et d'obtenir les indicateurs pertinents de sa progression et de sa réussite scolaire.

Deux initiatives à cet égard sont particulièrement dignes de mention. La première, une étude portant sur l'expérience scolaire des jeunes noirs qui se sont inscrits pour la première fois dans une école secondaire entre 1994 et 1996, a permis d'analyser les nombreuses difficultés que rencontrent plusieurs élèves, particulièrement dans le système scolaire de langue française (Mc Andrew et Ledent, 2006, 2007, 2008). Plus particulièrement, cette étude a montré que leur taux de diplomation (après sept ans) affichait un déficit de 17 points de pourcentage par rapport à l'ensemble de la population scolaire. Ce déficit est encore plus marqué chez les élèves d'origine antillaise ayant l'anglais ou le créole comme langue maternelle. Dans ces sous-groupes, seulement quatre élèves sur dix ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. Des données similaires pour les élèves de première et de deuxième génération ont révélé que, même si leur cheminement scolaire était moins ardu, ces élèves éprouvaient tout de même des difficultés significatives. Par exemple, après sept ans, leur taux de diplomation était encore de 11,6 points de pourcentage inférieur à celui de l'ensemble de la population. De plus, ils ont été moins nombreux à se présenter aux examens de Secondaire 5 administrés par le MELS, et ce, même si leurs résultats à ces examens sont plutôt similaires à ceux de l'ensemble de la population scolaire. En effet, leurs moyennes ont été légèrement inférieures en français, équivalentes en histoire et en physique et légèrement supérieures en anglais. Malgré ces résultats, il semble que plus tard au cours de leur parcours, ces élèves réussissent à accéder aux études collégiales, ce qui témoigne de leur résilience face au système scolaire. Finalement, on a procédé à une analyse de régression pour cerner les principaux facteurs négatifs influençant le taux de diplomation au secondaire. Pour le système scolaire de langue française, les facteurs sont, par ordre décroissant d'importance : atteindre le Secondaire 3 en retard, être un garçon (plutôt qu'une fille), venir des Antilles (plutôt que de l'Afrique sub-saharienne) et arriver dans le système à un âge plus avancé que l'âge normal.

La deuxième est une étude exploratoire menée par une équipe de chercheurs du MELS portant sur la population cible des élèves issus de l'immigration (les élèves de première ou de deuxième génération ainsi que les élèves de troisième génération dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français) qu'on a voulu comparer aux élèves de troisième génération ou plus, dont la langue maternelle est l'anglais ou le français (MELS, 2008). Contrairement à la première recherche décrite plus haut, cette deuxième étude n'a pas établi de distinction selon la langue d'enseignement, et a donc obtenu des résultats légèrement plus favorables: le déficit du groupe cible par rapport au groupe contrôle, qui se chiffrait à sept points de pourcentage après cinq ans, a baissé à trois points de pourcentage après sept ans. En outre, comme l'étude précédente, cette étude a montré la grande résilience du groupe cible vers les études supérieures. Elle a également révélé des différences importantes entre les élèves de deuxième génération (qui sont les plus performants) et les élèves de première génération (qui sont les plus sujets à présenter des caractéristiques défavorables et à avoir des résultats scolaires faibles). Bien qu'il n'y ait pas d'analyse de régression dans cette étude, ses auteurs ont tout de même déterminé que l'âge à l'arrivée dans le système scolaire (pour les élèves de première génération) et le sexe étaient les deux caractéristiques qui avaient le plus grand impact sur le taux de diplomation[4].

2.2 LE CHEMINEMENT ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES NON-LOCUTEURS DU FRANÇAIS

2.2.1 Présentation des données descriptives

2.2.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes

La cohorte étudiée est constituée de l'ensemble des élèves qui, en 1999, sont entrés en Secondaire 1 pour la première fois dans une école du secteur français de la région de Montréal. Nous nous sommes intéressés tout particulièrement aux non-locuteurs du français, c'est-à-dire aux élèves dont les parents n'ont pas déclaré le français comme langue d'usage à la maison dans leur fiche d'inscription. Ces élèves (4 750 en tout) constituent notre groupe cible. Les 9 210

[4] Nous devons aussi mentionner une étude actuellement en cours, financée par le MELS et menée par une équipe de trois chercheurs : Jacques Ledent, Marie Mc Andrew et Jake Murdoch. Ce projet, qui porte sur les cohortes de 1998 et de 1999, cherche à poursuivre l'étude citée plus haut qui portait sur les jeunes des communautés noires en l'étendant à six groupes déterminés en fonction du lieu d'origine (Asie du Sud, Asie de l'Est, Asie du Sud-Est, Afrique du Nord et Moyen-Orient, Amérique centrale et du Sud, Europe de l'Est), tout en mettant à jour les données portant sur les communautés noires.

restant, qui sont des locuteurs du français, constituent notre groupe contrôle. Notre groupe cible représente donc légèrement plus du tiers (34,0 %) de la cohorte étudiée.

En examinant attentivement la langue d'usage à la maison des membres du groupe cible, on constate qu'à part l'anglais (qui est parlé par 753 élèves, soit 15,9 % du groupe cible), les langues les plus fréquemment parlées à la maison sont, par ordre décroissant : l'espagnol (718 élèves), l'arabe (529), le créole (358), le chinois (294) et le vietnamien (182), qui, ensemble, représentent moins de la moitié (43,8 %) du groupe cible. C'est pourquoi, dans l'ensemble de tableaux présentés ci-dessous, les données portent non seulement sur le groupe cible et le groupe contrôle, mais aussi sur cinq sous-groupes correspondant aux cinq langues énumérées ci-dessus[5]. En plus, nous avons inclus cinq autres sous-groupes linguistiques, choisis pour différentes raisons[6] : le portugais (119 élèves), le perse (97), le tagalog (96), le roumain (90) et le tamoul (85). La taille de ces sous-groupes s'approchant de 100, nous avons jugé qu'elle était suffisante pour que nous puissions faire des commentaires à leur sujet[7] (voir le tableau 4).

1 – La fréquentation d'une école publique ou privée

À Montréal, une proportion importante des écoles secondaires du secteur français sont privées. Ainsi, un peu moins du tiers (31,4 %) de tous les élèves de la cohorte étudiée ont choisi de commencer leur Secondaire 1 dans une école privée plutôt que publique. Comme le taux de diplomation est nettement plus élevé au secteur privé qu'au secteur public, nous avons décidé de distinguer les données des écoles privées et celles des écoles publiques pour que la discussion de plusieurs variables étudiées dans cette section soit véritablement significative.

---

[5] Nous n'avons pas retenu l'anglais étant donné que, même parmi les élèves qui fréquentent une école du secteur français, une proportion substantielle des élèves qui parlent l'anglais à la maison viennent de familles établies au Canada depuis longtemps. En effet, parmi les 685 anglophones pour lesquels nous connaissons le lieu de naissance ou celui des parents, 183, soit légèrement plus du quart (26,7 %) sont de troisième génération ou plus, ce qui signifie que ces élèves et leurs deux parents sont nés au Canada.

[6] Bien que l'intérêt local ait été déterminant dans le choix du sous-groupe des locuteurs du portugais, la possibilité de faire des comparaisons avec le même sous-groupe à Toronto et à Vancouver a servi de base dans le choix des autres sous-groupes.

[7] Ensemble, ces cinq sous-groupes supplémentaires constituent 8,4 % de l'ensemble du groupe cible.

Tableau 4
Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école publique ou privée, Montréal

Langue d'usage à la maison	École publique		École privée		Total
	N	%	N	%	N
Non-locuteurs du français					
Total	3 693	77,7	1 057	22,3	4 750
Sous-groupes					
Espagnol	658	91,6	60	8,4	718
Arabe	402	76,0	127	24,0	529
Créole	331	92,5	27	7,5	358
Chinois	241	82,0	53	18,0	294
Vietnamien	126	69,2	56	30,8	182
Portugais	107	89,9	12	10,1	119
Perse	79	81,4	18	18,6	97
Tagalog	94	97,9	**	**	96
Roumain	64	71,1	26	28,9	90
Tamoul	85	100,0	**	**	85
Locuteurs du français	5 880	63,8	3 330	36,2	9 210

** Moins de 10 élèves.

Dans la plupart des cas, les données générales et les données spécifiques au secteur public se ressemblent, car seule une minorité d'élèves du groupe cible et des sous-groupes fréquentent une école privée. Ainsi, seul un non-locuteur du français sur cinq a fait son entrée au Secondaire 1 dans une école privée contre un locuteur du français sur trois. À part pour le sous-groupe des locuteurs du tamoul et celui des locuteurs du tagalog qui comptent chacun moins de dix élèves inscrits au secteur privé, la fréquentation d'une école privée par les autres sous-groupes linguistiques se chiffre sous la moyenne pour les locuteurs du créole, de l'espagnol et du portugais, près de la moyenne pour les locuteurs du chinois, du perse et de l'arabe et beaucoup plus haut que la moyenne pour les locuteurs du roumain et du vietnamien.

Par conséquent, lorsque, pour une variable en particulier, nous présenterons des tableaux séparés pour les secteurs public et privé après le tableau pour les deux secteurs combinés, nous ne ferons pas de commentaires sur les trois tableaux. Notre discussion se déroulera en trois étapes :

1) nous commenterons les résultats des deux secteurs ensemble.

2) nous comparerons le groupe cible[8] et le groupe contrôle du secteur privé.
3) nous comparerons les résultats du groupe cible, puis ceux du groupe contrôle, entre les secteurs public et privé.

2 - Les variables sociodémographiques

Le lieu de naissance

Contrairement au groupe contrôle dans lequel un élève sur dix est né à l'extérieur du Canada[9], le groupe cible compte une légère majorité d'élèves (soit six sur dix) nés à l'extérieur du pays (voir le tableau 5 pour les deux secteurs combinés). Cependant, la proportion de ces élèves varie considérablement entre les sous-groupes linguistiques. Elle se chiffre sous la moyenne pour les locuteurs du vietnamien et du portugais, à peu près dans la moyenne pour les locuteurs du chinois et de l'espagnol, au-dessus de la moyenne pour les locuteurs du créole, de l'arabe et du perse et bien au-delà de la moyenne (plus de 90 %) pour les membres des trois sous-groupes restants (les locuteurs du tagalog, du roumain et du tamoul). Globalement, comme on peut s'y attendre, plus la vague d'immigration associée à un sous-groupe linguistique est récente, plus la proportion d'élèves nés à l'extérieur du Canada est grande.

---

[8] Les commentaires supplémentaires spécifiques aux sous-groupes linguistiques seront limités surtout aux sous-groupes dont la taille est suffisamment grande, soit les sous-groupes des locuteurs de l'arabe, du vietnamien et du chinois qui comptent respectivement 127, 56 et 53 élèves entrant en Secondaire 1 dans une école privée.

[9] Ceci reflète le fait que les flux migratoires récents au Québec ont été composés d'une forte proportion d'immigrants francophones.

Tableau 5
Langue d'usage à la maison : Lieu de naissance, Montréal

Langue d'usage à la maison	Né au Canada		Né à l'extérieur du Canada	
	N	%	N	%
Non-locuteurs du français				
Total	1 858	39,1	2 892	60,9
Sous-groupes				
Espagnol	250	34,8	468	65,2
Arabe	114	21,6	415	78,4
Créole	105	29,3	253	70,7
Chinois	127	43,2	167	56,8
Vietnamien	115	63,2	67	36,8
Portugais	66	55,5	53	44,5
Perse	20	20,6	77	79,4
Tagalog	**	**	89	92,7
Roumain	**	**	86	95,6
Tamoul	**	**	82	96,5
Locuteurs du français	8 282	89,9	928	10,1

** Moins de 10 élèves.

Le sexe

Le groupe cible et le groupe contrôle comptent tous deux un peu plus de garçons que de filles (50,4 % vs 49,6 %) (voir le tableau 6 pour les deux secteurs combinés). On remarque également une telle prépondérance de garçons dans sept des dix sous-groupes linguistiques, particulièrement dans les sous-groupes des locuteurs de l'arabe, du portugais et du tagalog, dans lesquels la proportion de garçons varie de 54,4 % à 62,5 %. Les trois autres sous-groupes (créole, perse et chinois) ont une proportion légèrement déficitaire de garçons.

Tableau 6
Langue d'usage à la maison : Sexe, Montréal

Langue d'usage à la maison	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
Non-locuteurs du français				
Total	2 423	51,0	2 327	49,0
Sous-groupes				
Espagnol	375	52,2	343	47,8
Arabe	288	54,4	241	45,6
Créole	170	47,5	188	52,5
Chinois	141	48,0	153	52,0
Vietnamien	95	52,2	87	47,8
Portugais	66	55,5	53	44,5
Perse	46	47,4	51	52,6
Tagalog	60	62,5	36	37,5
Roumain	45	50,0	45	50,0
Tamoul	44	51,8	41	48,2
Locuteurs du français	4 643	50,4	4 567	49,6

Le statut socio-économique

Tous les élèves de la cohorte étudiée ont été classés par quintiles sur la base du revenu familial médian de la zone (aire de diffusion) où réside leur famille. La distribution par quintile du groupe cible est extrêmement différente de celle du groupe contrôle (voir le tableau 7a pour les deux secteurs combinés). Alors que les élèves du groupe contrôle sont distribués de façon plutôt égale (seule la proportion du quintile inférieur est substantiellement plus faible), les élèves du groupe cible sont comparativement plus présents dans les deux quintiles les plus bas, et en conséquence, moins présents dans les trois quintiles supérieurs. Autrement dit, les élèves du groupe cible ont tendance à habiter dans des zones moins aisées que les élèves du groupe contrôle, comme l'illustre l'observation suivante : comparativement aux locuteurs du français, les non-locuteurs du français appartiennent plus souvent au quintile inférieur (30,3 % vs 14,7 %) et moins souvent au quintile supérieur (14,0 % vs 23,0 %).

Tableau 7a
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Montréal

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français										
Total	1 432	30,3	1 112	23,5	797	16,9	722	15,3	664	14,0
Sous-groupes										
Espagnol	242	33,8	205	28,7	150	21,0	78	10,9	40	5,6
Arabe	112	21,3	113	21,4	127	24,1	87	16,5	88	16,7
Créole	148	41,5	94	26,3	56	15,7	44	12,3	15	4,2
Chinois	90	31,1	68	23,5	47	16,3	39	13,5	45	15,6
Vietnamien	52	28,7	44	24,3	32	17,7	27	14,9	26	14,4
Portugais	15	12,6	41	34,5	30	25,2	21	17,6	12	10,1
Perse	25	26,0	22	22,9	19	19,8	18	18,8	12	12,5
Tagalog	48	50,0	22	22,9	**	**	**	**	**	**
Roumain	22	24,4	19	21,1	18	20,0	16	17,8	15	16,7
Tamoul	40	47,1	22	25,9	11	11,9	**	**	**	**
Locuteurs du français	1 351	14,7	1 673	18,2	1 990	21,7	2 065	22,5	2 112	23,0

** Moins de 10 élèves.

Cette observation portant sur l'appartenance du groupe cible aux quintiles les moins aisés est particulièrement frappante dans le cas de trois sous-groupes linguistiques. Ainsi, les locuteurs du créole, du tamoul et du tagalog appartiennent au quintile inférieur dans des proportions de 41,5 %, 47,1 % et 50,0 % respectivement. Dans les autres sous-groupes linguistiques, la variation par rapport à l'ensemble du groupe cible est minimale, à l'exception du sous-groupe des locuteurs de l'espagnol que l'on trouve en proportion plus faible dans les deux quintiles supérieurs (élevé et supérieur) et en proportion plus grande dans les deux quintiles suivants (moyen et faible) et en proportion semblable dans le quintile inférieur.

Sautons le tableau 7b portant sur le secteur public (pour les raisons déjà évoquées) et passons directement au tableau 7c portant sur le secteur privé. Nous constatons que, contrairement à ce que nous avons observé pour les deux secteurs combinés et donc, pour le secteur public, la distribution par quintile du groupe cible est très semblable à celle du groupe contrôle. Les deux groupes présentent une grande concentration d'élèves dans le quintile supérieur et, en

conséquence, une faible concentration d'élèves dans les deux quintiles du bas (faible et inférieur). Par exemple, 35,6 % des non-locuteurs du français appartiennent au quintile supérieur contre 40,6 % des locuteurs du français; en même temps, les proportions de non-locuteurs du français qui appartiennent aux quintiles faible et inférieur se chiffrent à 13,3 % et à 10,0 %, respectivement, contre 10,5 % et 6,0 % pour les locuteurs du français. Finalement, nous avons constaté que la distribution par quintile était très similaire pour les sous-groupes linguistiques dont la taille est assez grande, soit ceux des locuteurs de l'arabe, du vietnamien et du chinois.

Comme nous l'avons déjà noté, nous pouvons également analyser ces données en comparant les deux secteurs (public et privé) pour le groupe cible et pour le groupe contrôle. Ce faisant, la comparaison des tableaux 7b et 7c nous permet de constater pour le groupe cible, l'existence d'une distribution par quintile extrêmement différente entre les secteurs public et privé. Comme on pouvait s'y attendre, la population des élèves du secteur privé paraît mieux nantie que celles des élèves du secteur public. De plus, la distribution des élèves du secteur privé (de 10,0 % à 35,6 % du quintile inférieur au quintile supérieur) est une image inversée de la distribution du secteur public (de 36,1 % à 7,9 %).

Tableau 7b
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur public), Montréal

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français										
Total	1 327	36,1	972	26,4	597	16,2	489	13,3	290	7,9
Sous-groupes										
Espagnol	234	35,7	196	29,9	132	20,2	68	10,4	25	3,8
Arabe	98	24,4	97	24,1	96	23,9	65	16,2	46	11,4
Créole	144	43,6	90	27,3	50	15,2	36	10,9	10	3,0
Chinois	79	33,5	61	25,8	36	15,3	31	13,1	29	12,3
Vietnamien	45	36,0	34	27,2	25	20,0	15	12,0	**	**
Portugais	14	13,1	37	34,6	27	25,2	20	18,7	**	**
Perse	24	30,4	17	21,5	16	20,3	13	16,5	**	**
Tagalog	47	50,0	22	23,4	8	8,5	**	**	**	**
Roumain	18	28,1	16	25,0	15	23,4	10	15,6	**	**
Tamoul	40	47,1	22	25,9	11	12,9	**	**	**	**
Locuteurs du français	1 152	19,6	1 324	22,6	1 433	24,4	1 198	20,4	764	13,0

** Moins de 10 élèves.

Tableau 7c
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur privé), Montréal

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français										
Total	105	10,0	140	13,3	200	19,0	233	22,1	374	35,6
Sous-groupes										
Espagnol	**	**	**	**	18	30,0	10	16,7	15	25,0
Arabe	14	11,2	16	12,8	31	24,8	22	17,6	42	33,6
Créole	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Chinois	11	20,8	**	**	11	20,8	**	**	16	30,2
Vietnamien	**	**	10	17,9	**	**	12	21,4	20	35,7
Portugais	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Perse	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Tagalog	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Roumain	**	**	**	**	**	**	**	**	10	38,5
Tamoul	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**
Locuteurs du français	199	6,0	349	10,5	557	16,8	867	26,1	1 348	40,6

** Moins de 10 élèves.

Comme les écoles privées du Québec sont largement subventionnées par le gouvernement provincial, ces résultats semblent indiquer que les non-francophones ne connaissent pas l'existence du secteur privé. En outre, dans le cas des jeunes qui viennent tout juste d'arriver, le faible taux de fréquentation peut être attribuable au fait que les examens d'admission pour les écoles privées se déroulent au début de l'automne, soit pratiquement un an avant l'entrée réelle au secondaire. Il est aussi possible que certaines familles non francophones n'aient pas les moyens d'y envoyer leurs enfants, même si les coûts sont moins prohibitifs que dans d'autres provinces.

Enfin, notons l'existence d'un contraste semblable entre les deux secteurs pour le groupe contrôle. Cependant, il n'est pas aussi marqué puisque, comme nous l'avons souligné plus tôt, la distribution par quintile est mieux répartie lorsque les deux secteurs sont combinés et donc encore mieux répartie pour le secteur public que pour le secteur privé.

3 - Les variables liées au processus de scolarisation

L'âge à l'arrivée au secondaire

Lorsque nous les comparons aux élèves du groupe contrôle, les élèves du groupe cible entrent plus souvent au secondaire avec une année de retard (voir le tableau 8a pour les deux secteurs combinés). Plus précisément, alors qu'un locuteur du français sur cinq entre en Secondaire 1 plus tard que prévu, c'est le cas de deux non-locuteurs du français sur cinq. De plus, parmi les élèves qui arrivent tardivement, les non-locuteurs du français ont plus souvent que les locuteurs du français deux années de retard, soit environ un sur quatre contre un sur dix. Cependant, les élèves des deux groupes arrivent rarement au secondaire plus jeunes qu'à l'âge prévu : 3,5 % chez les non-locuteurs du français et 5,6 % chez les locuteurs du français.

Tableau 8a
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire, Montréal

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français								
Total	165	3,5	2 627	55,3	1 424	30,0	534	11,2
Sous-groupes								
Espagnol	**	**	388	54,0	249	34,7	72	10,0
Arabe	44	8,3	298	56,3	147	27,8	40	7,6
Créole	**	**	131	36,6	157	43,9	69	19,3
Chinois	**	**	192	65,3	67	22,8	26	8,8
Vietnamien	**	**	134	73,6	37	20,3	**	**
Portugais	**	**	56	47,1	53	44,5	10	8,4
Perse	**	**	56	57,7	26	26,8	14	14,4
Tagalog	**	**	33	34,4	38	39,6	25	26,0
Roumain	**	**	51	56,7	28	31,1	**	**
Tamoul	**	**	26	30,6	36	42,4	23	27,1
Locuteurs du français	515	5,6	6 850	74,4	1 721	18,7	124	1,3

** Moins de 10 élèves.

Cette tendance du groupe cible s'applique également à la plupart des sous-groupes linguistiques. Il y a des exceptions dignes de mention, soit les sous-groupes des locuteurs du créole, du tagalog et du tamoul au sein desquels environ deux élèves sur trois arrivent plus tard que prévu en Secondaire 1, et où une proportion substantielle des élèves qui entrent avec du retard accusent un retard de deux ans ou plus (un sur trois pour le sous-groupe des locuteurs du créole et jusqu'à deux sur cinq pour les sous-groupes des locuteurs du tagalog et du tamoul).

Ces différences entre le groupe cible et le groupe contrôle valent aussi pour le secteur public (Tableau 8b) mais pas pour le secteur privé (Tableau 8c). En effet, au secteur privé, les tendances reflétant l'âge à l'arrivée sont presque identiques pour les non-locuteurs du français et pour les locuteurs du français : seulement un élève sur dix arrive au secondaire plus tard que prévu et, parmi ceux qui arrivent avec du retard, seulement un sur dix arrive avec deux ans de retard ou

plus. En outre, dans les deux groupes, une proportion non négligeable d'élèves (environ un sur dix) arrive plus tôt que prévu[10].

Tableau 8b
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur public), Montréal

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français								
Total	52	1,4	1 793	48,6	1 23	35,8	525	14,2
Sous-groupes								
Espagnol	**	**	343	52,1	238	36,2	71	10,8
Arabe	16	4,0	214	53,2	132	32,8	40	10,0
Créole	**	**	110	33,2	154	46,5	67	20,2
Chinois	**	**	153	63,5	58	24,1	26	10,8
Vietnamien	**	**	84	66,7	36	28,6	**	**
Portugais	**	**	46	43,0	51	47,7	10	9,3
Perse	**	**	44	55,7	22	27,8	13	16,5
Tagalog	**	**	31	33,0	38	40,4	25	26,6
Roumain	**	**	36	56,3	21	32,8	**	**
Tamoul	**	**	26	30,6	36	42,4	23	27,1
Locuteurs du français	124	2,1	4 216	71,7	1 438	24,5	102	1,7

** Moins de 10 élèves.

Tableau 8c
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur privé), Montréal

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français								
Total	113	10,7	834	78,9	101	9,6	**	**
Sous-groupes								
Espagnol	**	**	45	75,0	11	18,3	**	**
Arabe	28	22,0	84	66,1	15	11,8	**	**
Créole	**	**	21	77,8	**	**	**	**
Chinois	**	**	39	73,6	**	**	**	**
Vietnamien	**	**	50	89,3	**	**	**	**
Portugais	**	**	10	83,3	**	**	**	**
Perse	**	**	12	66,7	**	**	**	**
Tagalog	**	**	**	**	**	**	**	**
Roumain	**	**	15	57,7	**	**	**	**
Tamoul	**	**	**	**	**	**	**	**
Locuteurs du français	391	11,7	2 634	79,1	283	8,5	22	0,7

** Moins de 10 élèves.

[10] À première vue, la même tendance s'applique aux sous-groupes linguistiques de taille importante.

Réexaminons les données des tableaux 8b et 8c en comparant le groupe cible, puis le groupe contrôle directement entre les deux secteurs. Ainsi, pour le groupe contrôle, nous constatons que la tendance pour l'âge à l'arrivée est semblable dans les deux secteurs. Cependant, elle est assez différente pour le groupe cible. En effet, parmi les non-locuteurs du français inscrits au secteur privé, seulement un élève sur dix entre au secondaire plus tard que prévu alors qu'au secteur public, la proportion est d'un élève sur deux. En outre, un élève sur dix arrive plus tôt que prévu en Secondaire 1 s'il fréquente le secteur privé alors que pour le secteur public, cette proportion n'est que de un pour cent.

Le niveau d'entrée dans le système scolaire

La grande majorité des membres de la cohorte a fait une partie de sa scolarité au primaire dans la région de Montréal, en proportion toutefois inférieure pour le groupe cible (huit sur dix) que pour le groupe contrôle (neuf sur dix) (voir le tableau 9 pour les deux secteurs combinés). Parmi les élèves qui ne fréquentaient pas déjà une école primaire à Montréal (que nous appelons ici des nouveaux venus) se trouvent des non-locuteurs du français nés essentiellement à l'extérieur du Canada et que l'on peut par conséquent penser être des immigrants dont la famille vient tout juste de s'établir à Montréal (neuf sur dix). À l'opposé, parmi les locuteurs du français la plupart des nouveaux venus dans une école montréalaise (neuf sur dix) sont nés au Canada. Il est fort probable qu'ils aient fait une partie, sinon l'ensemble de leur scolarité primaire au Québec, mais à l'extérieur de Montréal ou, dans quelques cas, dans une autre province canadienne avant de s'établir à Montréal, probablement à leur entrée en Secondaire 1.

Tableau 9
Langue d'usage à la maison : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Montréal

Langue d'usage à la maison	Primaire fait à Montréal		Nouveaux venus nés au Canada		Nouveaux venus nés à l'extérieur du Canada	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français						
Total	3 832	80,7	86	1,8	832	17,5
Sous-groupes						
Espagnol	615	85,7	**	**	97	13,5
Arabe	437	82,6	12	2,3	80	15,1
Créole	267	74,6	**	**	87	24,3
Chinois	235	79,9	**	**	57	19,4
Vietnamien	173	95,1	**	**	**	**
Portugais	109	91,6	**	**	10	8,4
Perse	69	71,1	**	**	28	28,9
Tagalog	64	66,7	**	**	32	33,3
Roumain	66	73,3	**	**	22	24,4
Tamoul	47	55,3	**	**	38	44,7
Locuteurs du français	8 219	89,2	864	9,4	127	1,4

** Moins de 10 élèves.

La proportion de nouveaux venus dans une école de Montréal qui sont nés à l'extérieur du Canada varie selon les sous-groupes linguistiques, en fonction de l'arrivée plus ou moins récente des vagues d'immigration qui leur sont associées. Elle correspond à peu près à la moyenne pour les sous-groupes des locuteurs de l'espagnol, de l'arabe et du chinois. Et, si cette proportion est faible pour les sous-groupes des locuteurs du vietnamien et du portugais, elle est élevée pour les sous-groupes des locuteurs du créole, du roumain et du perse et particulièrement élevée pour les sous-groupes des locuteurs du tagalog et du tamoul.

La fréquence des changements d'école

Selon les chiffres du tableau 10 pour les deux secteurs combinés, une majorité de locuteurs du français comme de non-locuteurs du français (deux sur trois dans les deux cas) restent à la même école pendant toutes leurs études secondaires, si l'on se limite aux cinq années qui suivent l'entrée en Secondaire 1. Cette observation s'applique largement à tous les sous-groupes linguistiques, bien que certains d'entre eux présentent une plus forte proportion d'élèves qui ne changent pas d'école, comme les sous-groupes des locuteurs du vietnamien, du tamoul, du perse et du tagalog.

Tableau 10
Langue d'usage à la maison : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1), Montréal

Langue d'usage à la maison	Aucun changement		Au moins un changement	
	N	%	N	%
Non-locuteurs du français				
Total	3 148	66,3	1 602	33,7
Sous-groupes				
Espagnol	451	62,8	267	37,2
Arabe	320	60,5	209	39,5
Créole	215	60,1	143	39,9
Chinois	199	67,7	95	32,3
Vietnamien	134	73,6	48	26,4
Portugais	77	64,7	42	35,3
Perse	77	79,4	20	20,6
Tagalog	79	82,3	17	17,7
Roumain	53	58,9	37	41,1
Tamoul	63	74,1	22	25,9
Locuteurs du français	6 103	66,3	3 107	33,7

La fréquentation du soutien linguistique pendant les études secondaires

Le gouvernement du Québec verse des fonds supplémentaires aux écoles du secteur français pour qu'elles puissent offrir des services spéciaux connus sous le nom de *soutien linguistique* et conçus pour aider les non-locuteurs du français à apprendre la langue française. Habituellement, ces services sont offerts pendant deux ans aux élèves qui s'inscrivent pour la première fois dans une école du Québec, la plupart du temps au primaire. Cependant, dans les faits, un non-locuteur du français sur cinq bénéficie du soutien linguistique à un moment donné pendant ses études secondaires (voir le tableau 11 pour les deux secteurs combinés). Toutefois, cette proportion moyenne cache des situations très différentes selon les sous-groupes linguistiques qui se classent ainsi en ordre croissant de fréquentation du soutien linguistique :

- faible : les locuteurs du vietnamien et du portugais;
- moyenne : les locuteurs de l'espagnol et de l'arabe;
- forte : les locuteurs du chinois, du créole, du roumain et du perse;
- très forte : les locuteurs du tagalog et tout particulièrement du tamoul.

Tableau 11
Langue d'usage à la maison : Fréquentation du soutien linguistique pendant les études secondaires, Montréal

Langue d'usage à la maison	Non		Oui	
	N	%	N	%
Non-locuteurs du français				
Total	3 822	80,5	928	19,5
Sous-groupes				
Espagnol	613	85,4	105	14,6
Arabe	452	85,4	77	14,6
Créole	266	74,3	92	25,7
Chinois	221	75,2	73	24,8
Vietnamien	176	96,7	**	**
Portugais	112	94,1	**	**
Perse	65	67,0	32	33,0
Tagalog	59	61,5	37	38,5
Roumain	63	70,0	27	30,0
Tamoul	40	47,1	45	52,9
Locuteurs du français	9 199	99,9	11	0,1

** Moins de 10 élèves.

Cette catégorisation est très similaire à celle que nous avons présentée plus haut et qui porte sur la proportion des élèves nés à l'extérieur du Canada. Ces résultats suggèrent que le fait de fréquenter le soutien linguistique chez les différents sous-groupes linguistiques est étroitement lié à la date de leur établissement à Montréal, du moins lorsque les élèves reçoivent cette aide au secondaire.

4 – Les variables liées à l'école

La concentration de non-locuteurs du français

Il est clair que la composition des écoles fréquentées par les membres du groupe cible est différente de celle des écoles fréquentées par les membres du groupe contrôle (voir le tableau 12a pour les deux secteurs combinés). Alors qu'une petite proportion de locuteurs du français (un sur 20) fréquente une école fréquentée par une majorité de non-locuteurs du français, une proportion substantielle de non-locuteurs du français (deux sur cinq) va à une école dans laquelle son groupe est plus important que celui des locuteurs du français[11].

[11] Il faut interpréter les données du tableau 12a avec précaution, étant donné que les membres de certains sous-groupes linguistiques, en particulier les locuteurs du créole et de l'arabe, peuvent déclarer qu'ils sont des locuteurs du français plutôt que du créole ou de l'arabe. Conséquemment, la proportion réelle de non-locuteurs du français dans l'école qu'ils fréquentent sera sous-estimée.

Tableau 12a
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée, Montréal

Langue d'usage à la maison	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français								
Total	939	19,8	1 924	40,5	912	19,2	975	20,5
Sous-groupes								
Espagnol	160	22,3	342	47,6	150	20,9	66	9,2
Arabe	97	18,3	240	45,4	123	23,3	69	13,0
Créole	117	32,7	153	42,7	80	22,3	**	**
Chinois	60	20,4	148	50,3	38	12,9	48	16,3
Vietnamien	60	33,0	76	41,8	28	15,4	18	9,9
Portugais	16	13,4	74	62,2	25	21,0	**	**
Perse	**	**	45	46,4	10	10,3	34	35,1
Tagalog	**	**	22	22,9	**	**	67	69,8
Roumain	18	20,0	41	45,6	**	**	22	24,4
Tamoul	**	**	17	20,0	28	32,9	34	40,0
Locuteurs du français	5 745	62,4	2 929	31,8	406	4,4	130	1,4

** Moins de 10 élèves.

Par ailleurs, lorsque les non-locuteurs du français forment la majorité, ils constituent souvent (une fois sur deux) la vaste majorité car ils représentent au moins 75 % de l'effectif scolaire. Cette image globale est plus ou moins valable si l'on s'attarde aux différents sous-groupes linguistiques. Ainsi, à un extrême, les sous-groupes des locuteurs du créole, du portugais et du vietnamien présentent une proportion assez faible de leurs membres (un sur quatre) fréquentant une école dont la majorité est constituée de non-locuteurs du français. À l'autre extrême, on trouve les sous-groupes des locuteurs du tamoul et du tagalog dont une proportion relativement élevée des membres (trois sur quatre) fréquentent une école dont la majorité (et, en fait, un fort pourcentage) est constituée de non-locuteurs du français.

Plus particulièrement, quatre locuteurs du tamoul sur dix et sept locuteurs du tagalog sur dix vont à une école dont le pourcentage des non-locuteurs du français dépasse 75 %. Au milieu, on trouve les sous-groupes des locuteurs de l'arabe, du perse et du roumain, alors que le sous-groupe des locuteurs du créole est seul car il présente une proportion relativement élevée d'élèves fréquentant des écoles où l'on trouve une faible proportion de non-locuteurs du français et une proportion plutôt faible d'élèves dans des écoles fréquentées par une forte proportion de non-locuteurs du français.

Sautons le tableau 12b portant sur le secteur public et intéressons-nous au tableau 12c portant sur le secteur privé. Nous constatons que un non-locuteur du français sur quatre contre seulement un locuteur du français sur 50 sont inscrits dans une école où les non-locuteurs du français constituent la majorité. Dans les cas où les non-locuteurs du français sont majoritaires, il s'agit souvent d'une forte majorité parce que un tiers du temps, ils sont inscrits dans des écoles où la proportion des non-locuteurs du français dépasse 75 %. Cependant, une telle observation ne s'applique pas aux sous-groupes linguistiques étudiés (à l'exception du sous-groupe des locuteurs de l'arabe)[12].

Tableau 12b
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur public), Montréal

Langue d'usage à la maison	0 - <25%		26 - <50%		51 - <75%		76 - 100%	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français								
Total	542	14,7	1 521	41,2	823	22,3	807	21,9
Sous-groupes								
Espagnol	135	20,5	308	46,8	149	22,6	66	10,0
Arabe	66	16,4	188	46,8	102	25,4	46	11,4
Créole	96	29,0	148	44,7	79	23,9	**	**
Chinois	33	13,7	123	51,0	37	15,4	48	19,9
Vietnamien	18	14,3	63	50,0	28	22,2	17	13,5
Portugais	11	10,3	67	62,6	25	23,4	**	**
Perse	**	**	29	36,7	10	12,7	34	43,0
Tagalog	**	**	20	21,3	**	**	67	71,3
Roumain	**	**	24	37,5	**	**	22	34,4
Tamoul	**	**	17	20,0	28	32,9	34	40,0
Locuteurs du français	3 170	53,9	2 241	38,1	346	5,9	123	2,1

** Moins de 10 élèves.

[12] Cette contradiction apparente émane probablement du fait que lorsque les locuteurs de l'anglais (une importante proportion du groupe cible) fréquentent une école française au secondaire, ils choisissent la plupart du temps une école privée dans laquelle ils sont majoritaires (Mc Andrew et Eid, 2003).

Tableau 12c
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur privé), Montréal

Langue d'usage à la maison	0 - <25%		26 - <50%		51 - <75%		76 - 100%	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs du français								
Total	397	37,6	403	38,1	89	8,4	168	15,9
Sous-groupes								
Espagnol	25	41,7	34	56,7	**	**	**	**
Arabe	31	24,4	52	40,9	21	16,5	23	18,1
Créole	21	77,8	**	**	**	**	**	**
Chinois	27	50,9	25	47,2	**	**	**	**
Vietnamien	42	75,0	13	23,2	**	**	**	**
Portugais	**	**	**	**	**	**	**	**
Perse	**	**	16	88,9	**	**	**	**
Tagalog	**	**	**	**	**	**	**	**
Roumain	**	**	17	65,4	**	**	**	**
Tamoul	**	**	**	**	**	**	**	**
Locuteurs du français	2 575	77,3	688	20,7	60	1,8	**	**

** Moins de 10 élèves.

Finalement, la comparaison des tableaux 12b et 12c confirme que les élèves inscrits au secteur privé fréquentent des écoles dont la concentration de non-locuteurs du français est moins forte qu'au secteur public. Ces résultats valent pour le groupe contrôle dans lequel la proportion d'élèves qui vont à une école fréquentée par plus de 25 % de non-locuteurs du français est de un sur quatre dans le secteur privé et de un sur deux dans le secteur public. Cette observation est encore plus vraie pour le groupe cible dont un élève sur quatre dans le secteur privé contre deux élèves sur cinq dans le secteur public sont inscrit dans une école fréquentée par une majorité de non-locuteurs du français. Cependant, lorsque les non-locuteurs du français constituent la majorité des élèves, il s'agit plus souvent d'une forte majorité (supérieure à 75 %) que d'une petite majorité (de 50 à 75 %) dans le secteur privé, alors que les deux catégories ont une importance similaire dans le secteur public[13].

[13] Une autre question importante est l'exposition des élèves des divers sous-groupes linguistiques aux membres de leur propre sous-groupe. C'est une question complexe étant donnée la taille relativement petite des différents sous-groupes concernés. Néanmoins, des analyses additionnelles (qui ne sont pas présentées ici) montrent que les non-locuteurs du français fréquentent rarement une école dans laquelle leur propre groupe représente une partie importante de l'effectif scolaire, car dans la plupart des sous-groupes linguistiques (six sur dix), aucun élève ne fréquente une école dans laquelle la proportion d'élèves appartenant à son propre sous-groupe dépasse 10 % (5 % dans le cas des locuteurs du perse et du tamoul). Cependant, respectivement 39 % et 54 % des locuteurs de l'espagnol et du tagalog fréquentent une école où leur groupe représente entre 10 % et 15 % de l'effectif scolaire alors que dans le cas des locuteurs du créole et de l'arabe, respectivement un élève sur dix et un élève sur quatre fréquente même une école où la proportion d'élèves de son groupe dépasse 15 %.

La fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique

Au Québec, afin de stimuler la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés, le gouvernement provincial verse des fonds supplémentaires aux écoles publiques fréquentées par une importante proportion de ce type d'élèves, en vertu du programme *Québec Agir autrement*. Dans les faits, ces écoles sont toutes celles qui tombent dans les derniers déciles (déciles 8 à 10) de la classification des écoles de la province en fonction de la valeur décroissante de leur indice de statut socio-économique[14].

Si un élève de la cohorte étudiée s'est initialement inscrit dans une école publique, dans environ trois cas sur cinq il s'agira d'une école présentant un défi socio-économique, et il y a peu de différence entre le groupe cible et le groupe contrôle : 61,3 % pour les membres du groupe cible contre 58,1 % pour les membres du groupe contrôle (voir le tableau 13). Cependant, la moyenne de 61,3 % du groupe cible ne reflète pas adéquatement la grande diversité des situations selon le sous-groupe linguistique. En effet, cette proportion est comparativement assez faible pour les sous-groupes des locuteurs du perse, du tagalog et du roumain et, à l'opposé, comparativement élevée pour les sous-groupes des locuteurs du tamoul, du vietnamien, de l'espagnol, du portugais et du créole. Les sous-groupes des locuteurs du chinois et de l'arabe se trouvent au centre avec des proportions moyennes.

[14] L'indice attribué à chaque école représente la moyenne pour l'école d'un indice reflétant pour deux tiers de sa valeur la proportion des mères qui sont sous-scolarisées et pour un tiers de sa valeur, la proportion des parents inactifs (qui ne sont pas sur le marché du travail). Comme l'information de base n'est pas directement disponible pour chaque élève individuellement, à la place, on attribue à chaque élève la valeur de ces deux variables dans la zone (aire de diffusion du recensement) où réside s famille.

Tableau 13
Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique (secteur public), Montréal

Langue d'usage à la maison	Non*		Oui**	
	N	%	N	%
Non-locuteurs du français				
Total	1 389	38,7	2 200	61,3
Sous-groupes				
Espagnol	182	27,7	476	72,3
Arabe	176	43,8	226	56,2
Créole	72	21,8	258	78,2
Chinois	107	44,4	134	55,6
Vietnamien	37	29,4	89	70,6
Portugais	26	24,3	81	75,7
Perse	55	69,6	24	30,4
Tagalog	63	67,0	31	33,0
Roumain	39	60,9	25	39,1
Tamoul	28	32,9	57	67,1
Locuteurs du français	2 458	41,9	3 410	58,1

* Déciles 1 à 7 de l'indice *Québec Agir autrement* ** Déciles 8 à 10 de l'indice *Québec Agir autrement.*

2.2.1.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires

1 – Les taux de diplomation

Une façon d'étudier cette question est d'examiner le sort de la cohorte étudiée sept ans après son entrée en Secondaire 1 (voir le tableau 14a pour les résultats des deux secteurs combinés).

Tableau 14a
Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Montréal

Langue d'usage à la maison	Diplômé à Montréal						Encore dans le système	Diplômé dans une autre région		Absent
	À la date prévue		Un an après		Deux ans après					
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N
Non-locuteurs du français										
Total	2 162	45,5	464	9,8	200	4,2	167	136	2,9	1 621
Sous-groupes										
Espagnol	252	35,1	89	12,4	29	4,0	46	12	1,7	290
Arabe	280	52,9	52	9,8	20	3,8	19	22	4,2	136
Créole	79	22,1	40	11,2	24	6,7	33	**	**	180
Chinois	196	66,7	27	9,2	**	**	**	**	**	51
Vietnamien	130	71,4	10	5,5	10	5,5	**	**	**	24
Portugais	40	33,6	17	14,3	**	**	**	**	**	52
Perse	46	47,4	10	10,3	**	**	**	**	**	31
Tagalog	30	31,3	17	17,7	**	**	**	**	**	40
Roumain	60	66,7	**	**	**	**	**	10	11,1	14
Tamoul	28	32,9	11	12,9	**	**	**	**	**	39
Locuteurs du français	4 804	52,2	612	6,6	254	2,8	268	433	4,7	2 839

** Moins de 10 élèves.

Intéressons-nous d'abord aux élèves qui ont obtenu leur diplôme dans la région administrative (Montréal) dans laquelle ils ont commencé. Alors qu'un tout petit peu plus que la majorité des locuteurs du français ont obtenu leur diplôme à Montréal dans les délais normaux de cinq ans après leur arrivée en Secondaire 1 (52,2 %), un petit peu moins de la majorité des non-locuteurs du français ont fait de même (46,5 %). Toutefois cette moyenne globale du groupe cible cache de grandes variations selon les sous-groupes linguistiques. En effet, la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme à la date prévue à Montréal est, à une extrémité, comparativement faible dans le cas des sous-groupes des locuteurs du tamoul, du tagalog, de l'espagnol et du portugais et particulièrement dans le cas des locuteurs du créole alors qu'à l'autre extrémité, la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme dépasse 65 % pour les sous-groupes des locuteurs du roumain et du chinois et même 70 % pour le sous-groupe des locuteurs du vietnamien. Il reste deux sous-groupes, ceux des locuteurs du perse et de l'arabe, qui se trouvent au centre avec une proportion moyenne d'élèves ayant obtenu leur diplôme à la date prévue. Fait intéressant, si l'on prolonge de un an le délai normal de cinq ans (on le porte donc à six ans) la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme augmente davantage pour les non-locuteurs du français que pour les

locuteurs du français (9,8 points de pourcentage vs 6,6). En outre, si l'on ajoute une autre année, pour porter le délai à sept ans, la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme augmente encore davantage pour les non-locuteurs du français que pour les locuteurs du français. Autrement dit, après sept ans, la proportion d'élèves du groupe cible ayant obtenu leur diplôme à Montréal s'approche de celle du groupe contrôle (59,5 % vs 61,6 %) (voir le tableau 14b).

Tableau 14b
Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation cumulatifs, Montréal

Langue d'usage à la maison	Proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme à Montréal		Taux de diplomation total
	À la date prévue	Deux ans après	
Non-locuteurs du français			
Total	45,5	59,5	62,4
Sous-groupes			
Espagnol	35,1	51,5	53,2
Arabe	52,9	66,5	70,7
Créole	22,1	39,9	40,5
Chinois	66,7	77,6	80,6
Vietnamien	71,4	82,4	84,1
Portugais	33,6	52,1	52,9
Perse	47,4	64,9	66,0
Tagalog	31,3	55,2	57,3
Roumain	66,7	73,3	84,4
Tamoul	32,9	50,6	50,6
Locuteurs du français	52,2	61,6	66,3

** Moins de 10 élèves.

Dans l'ensemble, on obtient une augmentation du taux de diplomation de 14,0 % pour les non-locuteurs du français, ce qui réduit le déficit des non-locuteurs du français de 6,7 % à 2,1 %. Pour une majorité des sous-groupes linguistiques (six sur dix), la bonification du taux de diplomation se situe entre 13,6 % et 18,5 %.

Cependant, comme on peut s'y attendre, cette bonification est moins importante pour les trois sous-groupes affichant une forte proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme à la date prévue (soit les sous-groupes des locuteurs du chinois et du vietnamien et particulièrement celui des locuteurs du roumain). À l'opposé, cette bonification est beaucoup plus importante pour le sous-groupe des locuteurs du tagalog. Par conséquent, le fait de prolonger le délai de cinq à sept ans change très peu la position relative des sous-groupes linguistiques en matière de diplomation. Cela réduit seulement l'écart entre les sous-groupes des locuteurs du chinois, du roumain et du

vietnamien et les autres sous-groupes plus performants, alors que cela permet au sous-groupe des locuteurs du tagalog de remonter parmi les sous-groupes du bas.

Jusqu'à maintenant, nous avons porté notre attention sur la diplomation dans la région de Montréal. Cependant, il y a des élèves qui, au cours de leurs études, déménagent dans une autre région du Québec et y obtiennent leur diplôme. C'est le cas d'une proportion beaucoup plus faible de non-locuteurs du français que de locuteurs du français (à ce sujet, consultez les colonnes 8 et 9 du tableau 14a). Parmi ceux-ci, cependant, les non-locuteurs du français obtiennent leur diplôme (dans un délai de sept ans après l'arrivée en Secondaire 1) plus souvent que les locuteurs du français : deux sur trois contre un sur deux. En tenant compte du taux de diplomation dans une autre région que la région montréalaise, on augmente un peu la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme. Même si, parmi les élèves qui déménagent à l'extérieur de la région montréalaise, les non-locuteurs du français ont davantage tendance, comme nous venons de le voir, à obtenir leur diplôme que les locuteurs du français, l'augmentation de la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme est moins importante chez les non-locuteurs du français (2,9 %) que chez les locuteurs du français (4,7 %) pour la simple raison que la propension à déménager dans une autre région est beaucoup moins forte chez les non-locuteurs que chez les locuteurs du français. Il est difficile d'évaluer des données semblables au niveau des sous-groupes linguistiques parce que les chiffres en jeu sont petits. Toutefois, dans le cas du sous-groupe des locuteurs du roumain, le taux de diplomation à l'extérieur de Montréal permet d'ajouter 11,1 % à la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme.

Le fait de tenir compte du taux de diplomation à l'extérieur de la région de Montréal fait augmenter la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme (qu'on appelle dorénavant le taux de diplomation total) qui atteint 62,4 % pour les non-locuteurs du français vs 66,3 % pour les locuteurs du français. Cela fait augmenter à 3,9 % la différence de 2,1 % observée plus tôt si l'on ne tient compte que de la proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme dans la région de Montréal.

En outre, le fait de tenir compte du taux de diplomation à l'extérieur de Montréal a un impact sur les positions relatives des divers sous-groupes linguistiques. Plus particulièrement, le sous-groupe des locuteurs du roumain dépasse maintenant légèrement le sous-groupe des locuteurs du

vietnamien à la tête des dix sous-groupes. L'observation permet de regrouper les dix sous-groupes linguistiques en ordre, en quatre catégories :

- forte : sous-groupes des locuteurs du roumain, du vietnamien et du chinois;
- moyenne : sous-groupes des locuteurs de l'arabe et du perse;
- faible : sous-groupes des locuteurs du tagalog, de l'espagnol, du portugais et du tamoul;
- très faible : sous-groupe des locuteurs du créole.

2 – Le type de diplôme d'études secondaires

Tableau 15
Langue d'usage à la maison : Type de diplôme d'études secondaires, Montréal

Langue d'usage à la maison	DES secteur des jeunes	DES secteur des adultes	DEP professionnel
Non-locuteurs du français			
Total	91,2	8,2	0,6
Sous-groupes			
Espagnol	92,1	7,3	0,5
Arabe	93,9	5,6	0,5
Créole	86,9	13,1	0,0
Chinois	95,8	3,8	0,4
Vietnamien	96,7	2,6	0,7
Portugais	85,7	9,5	4,8
Perse	89,1	10,9	0,0
Tagalog	54,5	45,5	0,0
Roumain	100,0	0,0	0,0
Tamoul	76,7	23,3	0,0
Locuteurs du français	94,5	4,5	1,0

Comme le montre le tableau 15, si les locuteurs du français obtiennent rarement leur DES dans le secteur professionnel, c'est encore plus vrai pour les non-locuteurs du français : 0,6 % vs 1 %. Cependant, la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme général au secteur des adultes est deux fois plus élevée chez les non-locuteurs que chez les locuteurs du français. Cela est dû au fait que, même si la proportion d'élèves obtenant leur diplôme général au secteur des adultes reste faible pour plusieurs sous-groupes linguistiques, elle est particulièrement élevée pour certains sous-groupes : ceux des locuteurs du créole et, de façon significative, des locuteurs du tamoul et du tagalog[15].

[15] Nous expliquerons cette observation plus loin lorsque nous aborderons la participation des non-locuteurs du français aux examens de français administrés par le ministère en Secondaire 5.

3 – L'évaluation de la migration hors Québec et du taux de décrochage

Le tableau 14a montre que, parmi les élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme à Montréal ou ailleurs au Québec au bout de sept ans, certains sont encore dans le système (3,5 % dans le groupe cible) et ce en proportion importante dans le cas des sous-groupes des locuteurs de l'espagnol et du créole. Cependant, la plupart d'entre eux sont absents du système, mais ne sont pas nécessairement des décrocheurs. Une première hypothèse est, qu'après avoir atteint l'âge de 16 ans, certains soient passés au secteur des adultes, mais notre base de données, qui se limite à la fréquentation d'une école au secteur des jeunes, ne nous permet pas de la vérifier.

Deuxièmement, d'autres élèves ont peut-être déménagé à l'extérieur du Québec et y poursuivent leurs études dans le secteur des jeunes. Bien que les renseignements disponibles ne permettent pas d'évaluer la proportion d'élèves qui ont déménagé à l'extérieur du Québec, nous avons essayé de l'évaluer en supposant que les élèves n'apparaissant pas dans le système après leur 14e anniversaire de naissance ont quitté la province. Les résultats de cette évaluation sont présentés au tableau 16 et montrent que la proportion de non-locuteurs du français ayant quitté la province avant leur 15e anniversaire de naissance est le double de la proportion correspondante de locuteurs du français (5,9 % vs 2,8 %). Toutefois, cette proportion varie énormément entre les sous-groupes linguistiques, les locuteurs de l'arabe, du perse et du tamoul affichant les proportions les plus élevées.

Le fait de tenir compte de l'obtention éventuelle d'un diplôme huit ans après l'entrée en Secondaire 1 (en 2007) chez des élèves présents ou absents du système lors de l'an 7 nous permet de calculer, pour chacun des groupes et sous-groupes, un taux d'absence, qui peut être considéré comme une évaluation du taux de décrochage, probablement surestimée. L'analyse de la dernière colonne du Tableau 16 montre d'intéressants résultats. Premièrement, le taux de décrochage des non-locuteurs du français n'est que marginalement plus élevé que celui des locuteurs du français (27,3 % vs 26,9 %). Deuxièmement, la propension des sous-groupes des locuteurs de l'arabe, du perse et du tamoul à obtenir leur diplôme est en fait meilleure que ne l'indique la simple analyse des taux de diplomation après sept ans.

Tableau 16
Langue d'usage à la maison : Évaluation de la migration hors Québec et du taux de décrochage, Montréal

Langue d'usage à la maison	Diplômé (%)		Déménagé avant d'avoir atteint l'âge de 15 ans (%)	Autre selon le statut au cours de l'an 7	
	Dans les sept ans	La 8e année		Présent (%)	Absent (%)
Non-locuteurs du français					
Total	62,4	1,3	5,9	3,1	27,3
Sous-groupes					
Espagnol	53,2	1,9	4,3	5,6	35,0
Arabe	70,7	0,8	7,0	3,6	18,0
Créole	40,5	2,2	3,9	8,1	45,3
Chinois	80,6	0,7	3,7	1,7	13,3
Vietnamien	84,1	0,5	2,7	2,2	10,4
Portugais	52,9	3,4	2,5	1,7	39,5
Perse	66,0	0,0	10,3	2,1	21,6
Tagalog	57,3	0,0	2,1	1,0	39,6
Roumain	84,4	0,0	4,4	0,0	11,1
Tamoul	50,6	0,0	10,6	3,5	35,3
Locuteurs du français	66,3	1,5	2,8	2,6	26,9

4 – Les taux de diplomation par secteur (public vs privé)

C'est un fait bien connu, les élèves du secteur public obtiennent leur diplôme à l'âge prévu moins fréquemment que les élèves du secteur privé. En effet, cinq ans après leur arrivée en Secondaire 1, la proportion de locuteurs du français obtenant leur diplôme atteint 44,7 % au secteur public contre un impressionnant 74,2 % au secteur privé (Tableau 17).

Tableau 17
Langue d'usage à la maison : Diplomation par secteur (public vs privé), Montréal

Langue d'usage à la maison	Après cinq ans		Après six ans		Après sept ans	
	Public (%)	Privé (%)	Public (%)	Privé (%)	Public (%)	Privé (%)
Non-locuteurs du français						
Total	39,1	77,1	51,0	82,7	56,0	84,7
Sous-groupes						
Espagnol	33,3	66,7	46,8	73,3	50,9	78,3
Arabe	51,5	70,1	63,2	78,0	67,7	80,3
Créole	19,9	51,9	31,1	63,0	37,8	74,1
Chinois	64,3	90,6	75,5	92,5	78,0	92,5
Vietnamien	62,7	94,6	71,4	94,6	77,8	98,2
Portugais	29,9	66,7	44,9	83,3	49,5	83,3
Perse	39,2	83,3	53,2	83,3	60,8	88,9
Tagalog	30,9	**	50,0	**	56,4	**
Roumain	76,6	76,9	85,9	80,8	85,9	80,8
Tamoul	32,9	**	45,9	**	50,6	**
Locuteurs du français	44,7	74,2	53,7	79,6	57,6	81,5

** Moins de 10 élèves.

Les proportions correspondantes pour les non-locuteurs du français sont dans l'ensemble similaires, bien que cinq points plus faibles pour le secteur public et trois points plus élevés pour le secteur privé. Bien que ces différences soient faibles en apparence, elles ne sont pas dénuées de sens. En effet, et il faut le noter et le souligner, comparativement aux locuteurs du français, les non-locuteurs du français obtiennent moins souvent leur diplôme à la date prévue au secteur public mais plus souvent au secteur privé!

Par ailleurs, le fait de prolonger leur scolarité permet à plusieurs élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme à la date prévue, de l'obtenir quelques années plus tard, ce qui permet au taux de diplomation d'augmenter en fonction du délai envisagé. Compte tenu des taux de diplomation à la date prévue plus faibles constatés au secteur public par rapport au secteur privé, l'effet de « rattrapage » est plus important chez le premier que chez le deuxième. En effet, au secteur public, deux années supplémentaires de scolarité font augmenter le taux de diplomation de 16,9 % chez les non-locuteurs du français et de 12,9 % chez les locuteurs du français de sorte que le déficit du groupe cible vis-à-vis du groupe contrôle diminue à 1,6 %. Par contre, au secteur privé, l'ajout de deux années de scolarité donne lieu à une augmentation semblable du taux de diplomation : 7,6 % pour les non-locuteurs du français et 7,3 % pour les locuteurs du

français, ce qui a un impact mineur sur l'avantage du groupe cible par rapport au groupe contrôle (3,2 % après sept ans au lieu de 2,9 % après cinq ans). Autrement dit, le déficit du groupe cible au secteur public et son avantage au secteur privé se maintiennent si l'on prolonge à sept ans le délai normal de cinq ans.

Finalement, si l'on s'intéresse aux taux de diplomation selon les sous-groupes linguistiques, cette variable, et cela vaut pour la plupart des variables étudiées jusqu'ici, prend des valeurs au secteur public qui s'apparentent aux valeurs correspondantes pour les deux secteurs combinés. Néanmoins, il faut remarquer que, pour certains sous-groupes, en particulier celui des locuteurs du chinois et encore plus, celui des locuteurs du vietnamien, les taux de diplomation sont un peu plus faibles. Cela s'explique par le fait que ces deux sous-groupes comptent une cinquantaine d'élèves inscrits au secteur privé et que ceux-ci ont des taux de diplomation spectaculaires dans ce secteur. Finalement, ce sont ces résultats exceptionnels au secteur privé qui permettent au sous-groupe des locuteurs du vietnamien qui « traîne » derrière le sous-groupe des locuteurs du roumain avec huit points de pourcentage de retard au secteur public de les rattraper lorsque les deux secteurs sont combinés.

5 – La participation et les résultats dans certaines matières

Le français

Il est obligatoire de réussir un cours dans la langue d'enseignement pour obtenir son diplôme. On s'attend donc à ce que les élèves inscrits dans une école de langue française obtiennent un résultat en français au cours de leur dernière année (Secondaire 5)[16]. De plus, comme la proportion d'élèves ayant atteint leur dernière année, mais n'obtenant pas leur diplôme est assez petite, on peut s'attendre à ce que le taux de participation en français soit, pour tous les groupes et sous-groupes, légèrement plus élevé que le taux de diplomation. Or, si une telle prévision se confirme pour le groupe contrôle (avec un taux de participation de 69,8 % vs un taux de diplomation de 66,3 %), il en va autrement pour le groupe cible. En effet, le taux de participation en français des non-locuteurs du français (61,6 %) est inférieur à leur taux de diplomation

[16] La moitié de cette note est basée sur les résultats obtenus aux examens ministériels administrés par le ministère, alors que la deuxième moitié est une moyenne des résultats des évaluations des élèves au niveau de la commission scolaire ou de l'école. Les notes de mathématiques et de sciences sont calculées à partir d'une formule semblable.

(62,4 %) (voir tableau 18). On peut tenter d'expliquer ce résultat surprenant par le fait que certains locuteurs de l'anglais, qui représentent une proportion importante des non-locuteurs du français (ils font partie du groupe cible, mais n'ont pas été considérés comme sous-groupe linguistique séparé) peuvent à un moment donné passer du secteur français au secteur anglais[17] et obtenir ainsi une note en anglais plutôt qu'en français.

Tableau 18
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats en français, Sec. 5, Montréal

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne
	N	%	
Non-locuteurs du français			
Total	2 926	61,6	71,4
Sous-groupes			
Espagnol	442	61,6	68,3
Arabe	389	73,5	72,1
Créole	174	48,6	67,2
Chinois	236	80,3	73,3
Vietnamien	157	86,3	75,5
Portugais	68	57,1	68,9
Perse	62	63,9	71,7
Tagalog	40	41,7	65,0
Roumain	75	83,3	78,9
Tamoul	37	43,5	69,3
Locuteurs du français	6 428	69,8	74,3

Si l'on analyse les différents sous-groupes linguistiques, les résultats sont mixtes : certains sous-groupes affichent le même comportement que le groupe contrôle alors que d'autres sous-groupes ont un comportement qui s'apparente plutôt à celui de l'ensemble du groupe cible.

Ainsi, cinq sous-groupes généralement considérés comme francophiles ont un taux de participation en français supérieur à leur taux de diplomation : les sous-groupes des locuteurs du créole, du portugais, de l'espagnol, de l'arabe et du vietnamien. Il est probable que la différence entre les deux taux, qui reflète l'échec des membres du groupe atteignant le Secondaire 5 à obtenir leur diplôme, augmente avec le taux de diplomation. On pourrait donc conclure des chiffres présentés ci-dessus, que si très peu de locuteurs du vietnamien qui atteignent le Secondaire 5 n'obtiennent pas leur diplôme, c'est le cas d'une importante proportion de locuteurs

[17] La loi 101 le leur permet si au moins un de leurs parents a été scolarisé en anglais au Canada.

du portugais, de l'espagnol et particulièrement du créole (environ un élève sur quatre chez les locuteurs du créole).

Par contre, les cinq autres sous-groupes affichent la même tendance que l'ensemble du groupe cible, avec un taux de participation inférieur au taux de diplomation. Ce sont les sous-groupes des locuteurs du chinois et du roumain dont le taux de participation en français est légèrement inférieur au taux de diplomation, mais également les sous-groupes des locuteurs du perse, du tamoul et du tagalog, qui affichent respectivement une différence de deux, sept et quinze points de pourcentage entre le taux de diplomation et le taux de participation en français.

Heureusement, si l'on combine cette observation avec une autre faite plus tôt et portant sur le secteur dans lequel le diplôme est obtenu, nous pouvons expliquer ce résultat inattendu. En effet, revenons au tableau 15 dans lequel nous avons constaté qu'une proportion comparativement importante d'élèves appartenant aux trois sous-groupes qui nous occupent ici obtiennent leur diplôme au secteur général mais chez les adultes plutôt que chez les jeunes. Il est donc probable que lorsque certains non-locuteurs du français atteignent l'âge de 16 ans, ils quittent le secteur des jeunes et, par conséquent, le secteur français pour passer à l'éducation aux adultes où la Loi 101 ne s'applique pas. Ils poursuivent alors leurs études en anglais en vue d'obtenir leur diplôme.[18]

Finalement, l'analyse des notes en français nous permet de constater que les non-locuteurs du français ne réussissent pas aussi bien que les locuteurs du français : 71,4 vs 74,3. En outre, l'ordre dans lequel se classent les différents sous-groupes linguistiques relativement aux notes moyennes ressemble plus ou moins à l'ordre dans lequel ils se classent compte tenu du taux de diplomation. Ainsi, la classification en quatre catégories établie plus tôt en ce qui a trait au taux de diplomation s'applique ici aussi. Toutefois, le sous-groupe des locuteurs du tagalog enregistre de loin le pire résultat, alors qu'il se classe dans le haut de la catégorie moyenne en ce qui a trait au taux de diplomation. Ici encore, les locuteurs du roumain arrivent bons premiers mais cette fois avec une longueur d'avance sur le sous-groupe de locuteurs du vietnamien. En outre, la différence entre les notes moyennes des deux groupes (3,4) est aussi élevée que la différence

[18] Il y a une autre explication possible, qui convient mieux à certains sous-groupes comme celui des locuteurs du chinois. Il s'agit de la possibilité que certains élèves passent d'une école publique à une école privée non subventionnée par le gouvernement provincial.

(3,8) entre le sous-groupe des locuteurs du vietnamien et celui des locuteurs du perse (ici encore le moins performant des sous-groupes de la catégorie moyenne) ainsi que la différence entre le sous-groupe des locuteurs du perse et celui des locuteurs du créole (ici l'avant-dernier sous-groupe de la catégorie la plus faible).

Les mathématiques

Pour la cohorte étudiée, il n'était pas obligatoire de passer un cours de mathématiques de Secondaire 5 pour obtenir un diplôme[19]. Cependant, la plupart des écoles exigent que leurs élèves suivent un cours de mathématiques. Donc, comme dans le cas du français, on peut s'attendre à ce que le taux de participation en mathématiques se rapproche du taux de diplomation, et qu'il soit plus élevé si la proportion d'élèves qui n'ont pas suivi de cours de mathématiques est limitée, ou (légèrement) plus faible si cette proportion, bien que petite, n'est pas négligeable.

Avant d'aller plus loin, il est important de rappeler qu'un choix de cours de mathématiques est offert en Secondaire 5 :

- Un cours peu sélectif (Math 514, Sec. 5) généralement choisi par les élèves qui n'ont pas l'intention d'aller au cégep ou, s'ils en ont l'intention, ne s'inscriront pas dans un programme menant à l'université.
- Un cours moyennement sélectif (Math 526, Sec. 5) qui est le minimum choisi par les élèves qui comptent s'inscrire dans un programme de sciences sociales au cégep.
- Un cours très sélectif (Math. 536, Sec. 5) exigé pour s'inscrire à un programme de cégep en sciences naturelles ou sciences de la santé.

Pour diverses raisons cependant, certains élèves font l'examen du ministère dans plus d'un cours et finissent par avoir une note dans deux ou même trois cours de mathématiques. Nous avons donc décidé de conserver pour chaque élève uniquement la note obtenue au cours le plus sélectif. Autrement dit, une note obtenue dans un cours moyennement sélectif est une note attribuée à un élève qui a peut-être également obtenu une note dans un cours peu sélectif (dont nous n'avons pas tenu compte tel qu'indiqué plus haut), mais qui n'a pas obtenu de note dans un cours plus sélectif.

[19] C'est cependant le cas pour les cohortes plus récentes.

Les données sur la participation et les résultats relatifs à ces différents cours sont présentés au tableau 19. Mais, il se trouve que l'analyse des données sur la participation contenues dans ce tableau ne nous renseigne pas autant que l'analyse des données présentées dans un tableau obtenu en réorganisant les données brutes du tableau 19.

Tableau 19
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats en mathématiques, Montréal

Math 514, Sec. 5 (peu sélectif)

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne
	N	%	
Non-locuteurs du français			
Total	911	19,2	64,9
Sous-groupes			
Espagnol	191	26,6	63,4
Arabe	95	18,0	65,7
Créole	95	26,5	63,0
Chinois	26	8,8	65,8
Vietnamien	23	12,6	67,7
Portugais	33	27,7	64,5
Perse	17	17,5	65,2
Tagalog	10	10,4	67,0
Roumain	**	**	69,1
Tamoul	15	17,6	61,0
Locuteurs du français	1 733	18,8	65,7

Math 526, Sec. 5 (moyennement sélectif)

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne
	N	%	
Non-locuteurs du français			
Total	371	7,8	63,3
Sous-groupes			
Espagnol	53	7,4	60,6
Arabe	47	8,9	60,7
Créole	17	4,7	59,3
Chinois	18	6,1	65,8
Vietnamien	16	8,8	63,8
Portugais	**	**	59,6
Perse	11	11,3	69,2
Tagalog	14	14,6	64,6
Roumain	12	13,3	61,1
Tamoul	**	**	58,7
Locuteurs du français	1 010	11,0	64,6

** Moins de 10 élèves.

Math 536, Sec. 5 (très sélectif)

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne
	N	%	
Non-locuteurs du français			
Total	1 540	32,4	74,2
Sous-groupes			
Espagnol	131	18,2	68,0
Arabe	221	41,8	74,2
Créole	23	6,4	64,6
Chinois	198	67,3	78,7
Vietnamien	115	63,2	75,0
Portugais	20	16,8	67,7
Perse	31	32,0	72,8
Tagalog	13	13,5	71,8
Roumain	54	60,0	77,3
Tamoul	20	23,5	71,0
Locuteurs du français	2 939	31,9	73,5

En effet, comme les élèves ont pu choisir parmi trois cours de mathématiques, la meilleure façon d'examiner leur taux de participation dans cette matière était de procéder en deux étapes :

1) examiner la participation à un cours de mathématiques, quel qu'il soit;
2) examiner le choix d'un cours en particulier parmi les trois cours offerts.

Dans l'ensemble, trois élèves de la cohorte étudiée sur cinq ont obtenu une note en mathématiques, mais cette proportion est légèrement supérieure dans le groupe contrôle (61,7 %) que dans le groupe cible (59,4 %) (voir le tableau 20). Ces deux proportions sont inférieures de quelques points de pourcentage aux taux comparables de diplomation. Même si, parmi les élèves qui ont atteint le Secondaire 5, seule une faible proportion d'entre eux n'a pas obtenu son diplôme, la différence que nous venons de constater entre le taux de diplomation et le taux de participation en mathématiques montre que de nombreux élèves ne prennent pas de cours de mathématiques en Secondaire 5.

Tableau 20
Langue d'usage à la maison : Participation à un cours de mathématiques peu, moyennement ou très sélectif, Montréal

Langue d'usage à la maison	Participation totale		Répartition par niveau de sélectivité		
			faible	moyen	élevé
	N	%	%	%	%
Non-locuteurs du français					
Total	2 822	59,4	32,3	13,1	54,6
Sous-groupes					
Espagnol	375	52,2	50,9	14,1	34,9
Arabe	363	68,6	26,2	12,9	60,9
Créole	135	37,7	70,4	12,6	17,0
Chinois	242	82,3	10,7	7,4	81,8
Vietnamien	154	84,6	14,9	10,4	74,7
Portugais	60	50,4	55,0	11,7	33,3
Perse	59	60,8	28,8	18,6	52,5
Tagalog	37	38,5	27,0	37,8	35,1
Roumain	74	82,2	10,8	16,2	73,0
Tamoul	38	44,7	39,5	7,9	52,6
Locuteurs du français	5 682	61,7	30,5	17,8	51,7

Si l'on examine attentivement les résultats obtenus par les divers sous-groupes linguistiques, on constate que la classification en quatre catégories présentée plus haut pour le taux de diplomation s'applique également ici puisqu'en général, le taux de participation en mathématiques est, comme pour l'ensemble du groupe cible, plus petit que le taux de diplomation. Il y a cependant quelques différences. Premièrement, le sous-groupe des locuteurs du tagalog rejoint celui des locuteurs du créole dans la catégorie la plus faible avec un taux de participation de pratiquement 20 points de pourcentage sous le taux de diplomation. Autrement dit, les locuteurs du tagalog ont tendance à éviter les programmes qui requièrent un cours de mathématiques. Cette observation est également vraie, mais dans une moindre mesure dans le cas des locuteurs du tamoul et du perse. Souvenons-nous que ces sous-groupes sont précisément ceux qui ont souvent tendance à obtenir leur diplôme, à l'éducation aux adultes mais au secteur anglais. Deuxièmement, et bien au contraire, deux sous-groupes ont un taux de participation à un cours de mathématiques qui est légèrement plus élevé que le taux de diplomation, soit ceux des locuteurs du vietnamien et du chinois, ce qui suggère que ces deux sous-groupes linguistiques sont particulièrement attirés par les programmes qui exigent un cours de mathématiques.

Nous venons d'examiner, en premier lieu, la participation générale en mathématiques. Examinons maintenant, dans une deuxième étape, le choix d'un cours en particulier parmi les trois cours de mathématiques offerts.

Parmi les élèves qui ont obtenu une note en mathématiques, plus de la moitié l'ont obtenu dans le cours très sélectif, alors que près du tiers l'ont obtenu dans le cours peu sélectif. Cette observation s'applique autant pour le groupe contrôle que pour le groupe cible. Il faut cependant noter que, comparativement aux locuteurs du français, les non-locuteurs du français choisissent un peu plus souvent le cours très sélectif (54,6 % vs 51,7 %) ainsi que le cours peu sélectif (32,3 % vs 30,5 %). Cela signifie, en conséquence, qu'ils choisissent beaucoup moins souvent le cours moyennement sélectif (13,1 % vs 17,8 %).

Au sein du groupe cible, on remarque différentes tendances selon les sous-groupes linguistiques. Mais, compte tenu du fait que la proportion d'élèves qui optent pour le cours moyennement sélectif est semblable pour tous les sous-groupes linguistiques (bien qu'elle soit plus faible chez les locuteurs du chinois et beaucoup plus élevée chez les locuteurs du tagalog), le fait de choisir un cours très sélectif se présente comme une image inversée du fait de choisir un cours peu sélectif.

L'analyse des positions relatives des différents sous-groupes linguistiques en ce qui a trait au choix du cours très sélectif (ou de son image inversée, le choix du cours peu sélectif) nous ramène ici encore à la typologie en quatre catégories définie plus tôt en se basant sur le taux de diplomation. Il existe cependant quelques différences dignes de mention. D'abord, dans la catégorie faible, le sous-groupe des locuteurs du tamoul choisit le cours très sélectif plus souvent (et donc le cours peu sélectif moins souvent) que les autres membres de cette catégorie (les locuteurs de l'espagnol, du portugais et du tagalog). À l'opposé, le sous-groupe des locuteurs du tagalog, qui appartient à la même catégorie, opte moins souvent pour le cours peu sélectif puisque, comparativement à tous les autres sous-groupes, il a une forte propension à choisir le cours moyennement sélectif. Ensuite, il faut remarquer que dans la catégorie la plus forte, les locuteurs du chinois ont une beaucoup plus grande propension que les locuteurs du vietnamien et du roumain à choisir le cours très sélectif, ce qui illustre l'attirance particulière qu'ont les locuteurs du chinois pour le cours de mathématiques le plus difficile. À l'autre extrémité, les

locuteurs du créole ont tendance à fuir ce type de cours puisque seulement un élève sur six l'a choisi.

Finalement, examinons les notes obtenues dans le cours peu sélectif et dans le cours très sélectif. Par rapport aux locuteurs du français, les non-locuteurs du français ont une note moyenne légèrement inférieure dans le cours peu sélectif (64,9 vs 65,7), mais légèrement supérieure dans le cours très sélectif (74,2 vs 73,5). Les résultats des non-locuteurs du français varient cependant de façon substantielle entre les sous-groupes linguistiques, mais on constate des tendances semblables pour les deux cours. Les positions relatives des sous-groupes qui en découlent ressemblent aux positions relatives que nous n'avons cessé de rencontrer depuis l'analyse du taux de diplomation. Quelques constatations sont toutefois dignes de mention. Les locuteurs du créole sont au bas du classement, suivis des locuteurs de l'espagnol et du portugais. Viennent ensuite les locuteurs du perse et de l'arabe et finalement, au haut du classement, les locuteurs du vietnamien et du roumain. Il manque donc trois sous-groupes. D'abord, les locuteurs du tamoul apparaissent tout au bas du classement pour le cours peu sélectif, mais se trouvent dans la catégorie moyenne pour le cours très sélectif. Ensuite, les locuteurs du tagalog sont dans la catégorie forte pour le cours peu sélectif et dans la catégorie moyenne pour le cours très sélectif. Finalement les locuteurs du chinois se trouvent au centre du classement pour le cours peu sélectif, mais bien au-dessus de tous les sous-groupes pour le cours très sélectif pour l'ensemble du groupe cible. Cependant, un tel constat n'est pas surprenant à la lumière des choix de cours de mathématiques effectués par chacun des sous-groupes concernés. Comparativement moins de locuteurs du chinois ont choisi le cours peu sélectif et par conséquent, les quelques élèves qui ont fait ce choix ont eu de moins bons résultats comparativement aux autres. De la même manière, un nombre peu élevé de locuteurs du tagalog ont choisi le cours très sélectif et, par conséquent, les quelques élèves qui ont fait ce choix ont mieux réussi que les autres, obtenant des notes plus élevées que les autres.

En résumé, si les locuteurs du français ont l'avantage pour le cours peu sélectif, les non-locuteurs du français leur dament le pion pour le cours très sélectif, grâce aux meilleurs résultats de certains sous-groupes linguistiques, en particulier celui des locuteurs du roumain et du chinois.

Les sciences

Passons maintenant au cas des sciences et plus précisément, examinons la participation et les résultats obtenus au cours de Physique 416, que les élèves doivent passer en Secondaire 4 afin d'obtenir leur diplôme. Donc, si l'on reprend les propos tenus pour le cours de français suivi en Secondaire 5, la participation devrait vraisemblablement refléter la capacité à atteindre le Secondaire 4. Comme le suggèrent les chiffres du tableau 21, elle est beaucoup plus faible pour les non-locuteurs du français que pour les locuteurs du français (69,2 % vs 74,0 %). De plus, elle varie considérablement entre les sous-groupes linguistiques. Ici encore, les variations constatées nous ramènent aux quatre catégories établies plus tôt. On trouve, en ordre décroissant :

- participation élevée : sous-groupes des locuteurs du roumain, du chinois et du vietnamien;
- participation moyenne : sous-groupes des locuteurs du perse et de l'arabe;
- participation faible : sous-groupes des locuteurs du portugais et de l'espagnol;
- participation très faible : sous-groupes des locuteurs du tamoul, du créole et du tagalog.

Tableau 21
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats en sciences, Montréal

Physique 416, Sec. 4 (peu sélectif)

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne
	N	%	
Non-locuteurs du français			
Total	3 286	69,2	75,5
Sous-groupes			
Espagnol	471	65,6	71,3
Arabe	407	76,9	76,1
Créole	186	52,0	67,9
Chinois	254	86,4	83,5
Vietnamien	164	90,1	80,6
Portugais	75	63,0	68,3
Perse	67	69,1	76,5
Tagalog	50	52,1	73,8
Roumain	77	85,6	85,2
Tamoul	42	49,4	72,4
Locuteurs du français	6 814	74,0	76,0

Sciences, Sec. 5 (Physique 534 + Chimie 534) (très sélectif)

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne
	N	%	
Non-locuteurs du français			
Total	1 291	27,2	76,0
Sous-groupes			
Espagnol	111	15,5	71,7
Arabe	189	35,7	75,5
Créole	15	4,2	68,7
Chinois	171	58,2	80,4
Vietnamien	100	54,9	77,7
Portugais	11	9,2	69,8
Perse	30	30,9	72,3
Tagalog	18	18,8	70,5
Roumain	50	55,6	78,5
Tamoul	20	23,5	72,6
Locuteurs du français	2 249	24,4	76,8

La seule différence constatée ici est que les sous-groupes des locuteurs du tamoul et du tagalog rejoignent celui des locuteurs du créole au bas du classement.

Les non-locuteurs du français participent définitivement moins que les locuteurs du français, mais leur note moyenne n'est qu'un tout petit peu plus faible (75,5 vs 76,0). On constate, ici encore, de grands écarts au sein du groupe cible, mais les positions relatives des sous-groupes linguistiques quant aux résultats sont semblables à leurs positions relatives quant à leur participation. Il y a toutefois quelques différences. Ainsi, le sous-groupe des locuteurs du portugais passe de la catégorie faible à la catégorie très faible alors qu'à l'opposé, les sous-groupes des locuteurs du tamoul et du tagalog remontent de la catégorie la plus faible à la catégorie faible.

Finalement, intéressons-nous aux cours de sciences très sélectifs auxquels, selon notre définition, un élève participe s'il obtient une note à la fois en Physique 534 et en Chimie 534 offerts en Secondaire 5. Environ un quart de la cohorte étudiée suit ces deux cours, un peu plus de non-locuteurs du français (27,2 %) que de locuteurs du français (24,4 %). Mais, comme pour le choix du cours de mathématiques très sélectif, il y a de grands écarts entre les sous-groupes. Nous avons défini ici des catégories semblables à celles que nous avons définies pour le cours de mathématiques très sélectif :

- participation élevée : sous-groupes des locuteurs du vietnamien, du roumain et du chinois;
- participation moyenne : sous-groupes des locuteurs du perse et de l'arabe;
- participation faible : sous-groupes des locuteurs de l'espagnol, du tagalog et du tamoul;
- participation très faible : sous-groupes des locuteurs du créole et du portugais.

Finalement, en ce qui a trait aux résultats obtenus aux cours de sciences très sélectifs, calculés en faisant la moyenne arithmétique des notes obtenues dans les deux matières (Physique 534 et Chimie 534), il y a peu de différences entre le groupe cible et le groupe contrôle (la note moyenne des non-locuteurs du français est légèrement inférieure à celle des locuteurs du français : 76,0 vs 76,8) mais il existe de grandes disparités entre les sous-groupes linguistiques qui ressemblent beaucoup à celles qui ont été observées pour la participation. Autrement dit, plus un sous-groupe linguistique participe aux cours de sciences très sélectifs, plus la note moyenne du groupe est élevée. Il est à noter que ces résultats ressemblent beaucoup aux résultats obtenus pour le cours de mathématiques très sélectif.

2.2.2 L'analyse de régression multivariée

Comme nous l'avons décrit à la section 1.3.1.2, cette sous-section est une analyse de régression multivariée axée sur la performance des non-locuteurs du français. Nous tentons tout particulièrement de mieux comprendre deux indicateurs : premièrement, le taux de diplomation deux ans après la date prévue et, deuxièmement, le taux de participation à un cours sélectif. Pour chaque indicateur, cela est fait en répondant successivement aux trois questions suivantes :

1) Après avoir contrôlé l'impact des différences dans les caractéristiques des élèves[20], comment le groupe cible et les différents sous-groupes linguistiques réussissent-ils par rapport au groupe contrôle ?
2) Comment les caractéristiques des élèves influencent-elles le groupe cible et les différents sous-groupes linguistiques ?
3) Ces caractéristiques affectent-elles le groupe contrôle de la même manière ?

[20] Dans ce rapport, l'expression « caractéristiques des élèves » inclut les caractéristiques individuelles des élèves ainsi que les caractéristiques des écoles qu'ils fréquentent.

2.2.2.1 Les taux de diplomation deux ans après la date prévue

1 – La comparaison des résultats des non-locuteurs du français et des différents sous-groupes

Au départ, nous voulons examiner de quelle manière le fait d'appartenir au groupe cible plutôt qu'au groupe contrôle influence la probabilité d'obtenir un diplôme. Pour l'essentiel, ceci est fait en évaluant, pour l'ensemble de la cohorte étudiée, une série de modèles explicatifs du taux de diplomation, utilisant divers ensembles de variables indépendantes.

En premier lieu, nous avons utilisé un modèle faisant appel à une seule variable indépendante reflétant l'appartenance au groupe cible. Le tableau 22 montre les résultats obtenus avec ce modèle. Comme le suggère la valeur de 1,08 prise par le rapport de cotes correspondant, les non-locuteurs du français ont un taux de diplomation légèrement plus élevé que les locuteurs du français, mais pas de façon significative (voir le modèle 2). Ensuite, nous avons appliqué un modèle dans lequel nous avons ajouté à la variable groupe cible autant de variables qu'il y a de caractéristiques des élèves. La variable groupe cible a alors vu son rapport de cotes grimper à 1,39 et devenir significative (voir le modèle 3). Autrement dit, lorsqu'on contrôle l'impact des caractéristiques des élèves, la probabilité que les non-locuteurs du français obtiennent leur diplôme est substantiellement plus grande que chez les locuteurs du français et ce, de façon significative.

Tableau 22
Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français) et les sous-groupes linguistiques et le groupe contrôle (locuteurs du français) avec ou sans variables de contrôle, Montréal

N = Total groupe cible et contrôle : 13 960

Variables	Modèle 1 modèle vide		Modèle 2 groupe cible seulement		Modèle 3 avec variables de contrôle		Modèle 4 sous groupes cible seulement		Modèle 5 avec variables de contrôle	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variable de groupe linguistique (réf. Français)										
▪ Tous non-locuteurs du français			1,08		1,39	***				
Variable de sous-groupe linguistique (réf. Français)										
▪ Espagnol							0,87		1,00	
▪ Arabe							1,62	***	1,97	***
▪ Créole							0,52	***	0,78	*
▪ Vietnamien							2,78	***	2,99	***
▪ Chinois							2,70	***	4,08	***
▪ Autres non-locuteurs du français							1,07		1,40	***
Variance inter-écoles	3,81	***	3,81	***	1,65	***	3,77	***	1,66	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	53,7 %		53,7 %		33,4 %		53,4 %		33,5 %	
% de la variance au niveau de l'école expliqué par le modèle			-0,1 %		37,7 %		0,5 %		37,6 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Il est fort probable que le comportement du groupe cible que nous venons de constater ne vaut pas pour chacun des sous-groupes linguistiques choisis. Donc, la prochaine étape consiste à appliquer à nouveau les deux modèles précédents en remplaçant la variable indépendante reflétant l'appartenance à l'ensemble du groupe cible par un ensemble de variables indépendantes reflétant l'appartenance aux divers sous-groupes linguistiques. Cette fois, même avant de contrôler les différences dans les caractéristiques des élèves, on constate des résultats intéressants (voir le modèle 4). À l'exception du sous-groupe des locuteurs de l'espagnol, le fait d'appartenir à tous les sous-groupes linguistiques retenus semble avoir un effet sur le taux de diplomation, qui est significativement différent de celui du groupe de référence. Plus précisément, comparativement aux locuteurs du français, les locuteurs du créole affichent une

probabilité significativement plus faible d'obtenir leur diplôme (la moitié moins élevée). À l'inverse, les locuteurs de l'arabe ont une probabilité significativement plus élevée d'obtenir leur diplôme (une fois et demie plus élevée) et les locuteurs du vietnamien et du chinois, une probabilité près de trois fois plus élevée[21].

Par ailleurs, le fait de contrôler l'impact des caractéristiques des élèves n'affecte pas radicalement l'ordre des résultats (voir le modèle 5). Alors que le fait d'appartenir au sous-groupe des locuteurs de l'espagnol continue à avoir un effet semblable à celui d'appartenir au groupe des locuteurs du français, l'appartenance aux autres sous-groupes garde un impact significativement différent. Cependant, l'impact différentiel de chaque sous-groupe par rapport au groupe de référence semble avoir changé en valeur. Si, pour les locuteurs du créole, la différence est réduite (et reste significative, mais au seuil le plus faible de significativité), la différence pour les trois autres sous-groupes a plus ou moins augmenté. Plus précisément, il semblerait que l'avantage présenté par chacun des trois sous-groupes par rapport aux locuteurs du français en ce qui a trait au taux de diplomation est deux fois plus élevé pour les locuteurs de l'arabe, trois fois plus élevé pour les locuteurs du vietnamien et finalement, quatre fois plus élevé pour les locuteurs du chinois. Nous avons également constaté que, si elle n'est pas significative avant de contrôler les caractéristiques des élèves, l'appartenance au sous-groupe résiduel[22] devient très significative si l'on contrôle ces caractéristiques.

Finalement, il est à noter que la variance en ce qui a trait au taux de diplomation est en grande partie expliquée par les différences qui existent entre les écoles. Non seulement cet écart expliqué par les écoles, ou écart au niveau de l'école, est-il très significatif, mais il représente également près de la moitié de la variance totale relative au taux de diplomation. De plus, comme l'introduction des variables de contrôle permet de réduire la variance associée à l'école à environ un tiers, les différences dans la composition de l'effectif scolaire entre les écoles représentent plus du tiers (37,6 %) de la variance au niveau de l'école. Il reste donc près des deux tiers expliqués par des facteurs qui ne sont pas examinés dans notre étude. Cependant les différences associées à la présence plus ou moins importante des sous-groupes linguistiques spécifiques ne

---

[21] Dans cette section, toute mention portant sur la magnitude de l'impact différentiel relevant d'une caractéristique des élèves est basée sur la valeur du rapport de cotes associé.

[22] Ce sous-groupe résiduel inclut tous les élèves du groupe cible qui n'appartiennent pas aux cinq sous-groupes linguistiques choisis.

jouent aucun rôle, tel que le montrent les valeurs pratiquement identiques prises par l'indice de corrélation intra-classe dans les modèles avec ou sans variables liées à la langue d'usage à la maison des élèves.

2 – L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Notre objectif consiste ici à déterminer de quelle manière, pour le groupe cible, les caractéristiques des élèves influencent leur probabilité d'obtenir un diplôme. Les variables pertinentes sont celles qui ont été décrites à la section 1.3.1.2 (Tableau 3) et qui sont regroupées en trois catégories (les variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école) auxquelles nous avons ajouté la langue d'usage à la maison, créant ainsi une quatrième catégorie : les sous-groupes linguistiques. Les résultats du modèle obtenu, appliqué à tous les non-locuteurs du français, sont présentés au tableau 23.

Examinons d'abord les variables sociodémographiques. Il apparaît que, chez les non-locuteurs du français, seule l'une des trois variables couramment invoquée dans la littérature en sociologie pour expliquer les résultats scolaires soit significative : les filles ont une probabilité 70 % plus élevée que les garçons d'obtenir leur diplôme. Le revenu familial n'est pas significatif; le lieu de naissance non plus: le fait d'être né à l'extérieur du Canada ne fait aucune différence. Alors que les résultats portant sur l'impact du revenu familial vont dans la même direction que les conclusions des études internationales, les résultats portant sur l'impact du lieu de naissance sont plus surprenants.

Les variables liées au processus de scolarisation, quant à elles, se comportent tel qu'on s'y attendait. Trois d'entre elles semblent avoir un impact négatif substantiel et significatif sur la probabilité d'obtenir un diplôme chez les non-locuteurs du français. Ainsi, le fait de changer d'école dans les cinq ans après l'entrée en Secondaire 1 réduit cette probabilité d'un tiers; le fait d'avoir reçu de l'aide en français (soutien linguistique) à un moment donné au cours des études secondaires la réduit de moitié; et finalement, le fait d'arriver en Secondaire 1 plus tard que prévu la réduit d'environ deux tiers. Toutefois, la quatrième et dernière variable liée au processus de scolarisation, n'est pas significative : en effet, le niveau d'entrée dans le système scolaire n'a aucun impact sur la diplomation des non-locuteurs du français.

Tableau 23
Diplomation : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Montréal

Variables	N = Total groupe cible : 4 750	Modèle vide		Modèle complet	
		Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Sous-groupes linguistiques (réf. Autres non-locuteurs du français)	Espagnol			0,70	***
	Arabe			1,42	***
	Créole			0,48	***
	Vietnamien			2,20	***
	Chinois			2,68	***
Socio-démographiques	Fille (réf. Garçon)			1,68	***
	Revenu familial médian			1,00	
	Immigrant (réf. Né au Canada)			1,11	
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,39	***
	Changements d'école (réf. Non)			0,67	***
	Soutien linguistique au secondaire (réf. Non)			0,50	***
	Entrée en Secondaire 1 (réf. au primaire)			0,96	
Liés à l'école	Indice de défavorisation pour les écoles publiques, déciles 8 à 10 (réf. Autres)			0,93	***
	Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			3,24	
	26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,98	
	51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,99	**
	76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,51	
Variance inter-écoles		**2,24**	*****	**0,79**	*****
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)		**40,5 %**		**19,4 %**	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle				**52,0 %**	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Les variables liées à l'école présentent des résultats mixtes. Le fait de fréquenter une école privée plutôt que publique propulse fortement la probabilité d'obtenir un diplôme (trois fois plus élevée), mais, compte tenu du désavantage général de l'école publique, le fait de fréquenter une école présentant un défi socio-économique ne réduit pas davantage la probabilité d'obtenir un diplôme. En effet, même si cette variable a un impact négatif, il est faible et non significatif.

Quant à la proportion de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée, cette variable ne semble pas avoir d'impact jusqu'à ce qu'elle atteigne une valeur critique. En effet, le rapport de cotes associé à chaque variable nominale utilisée pour rendre compte de l'impact de ce facteur est à peine différent de 1 pour les deux catégories suivant la catégorie de référence, mais il chute à 0,51 tout en étant très significatif pour la catégorie la plus élevée (plus de 75 % de non-locuteurs du français). Autrement dit, la présence de non-locuteurs du français ne réduit pas la probabilité d'obtenir un diplôme tant qu'elle ne dépasse pas 75 %.

Finalement, il est nécessaire de commenter l'impact de la langue d'usage à la maison. Comparativement aux membres du groupe de référence constitué de la catégorie résiduelle définie plus tôt, les locuteurs de l'espagnol et plus particulièrement ceux du créole affichent une probabilité plus faible d'obtenir un diplôme, environ 30 % et 50 % moins, respectivement. À l'opposé, les locuteurs de l'arabe ont plus de chances d'obtenir leur diplôme (d'environ 40 %), tout comme les locuteurs du vietnamien (deux fois plus de chances) et du chinois (entre deux et trois fois plus de chances). Dans tous les cas, l'impact différentiel qui en découle est très significatif (à 0,001 ou moins)[23].

Ici encore, on peut expliquer en grande partie la variance dans les taux de diplomation par les différences qui existent entre les écoles. La variance associée à l'école est à nouveau très significative. De plus, elle représente environ 40 % de la variance totale du taux diplomation. Cette proportion baisse à environ 20 % lorsque l'on introduit les variables de contrôle, de sorte que les différences dans la composition des non-locuteurs du français entre les écoles représentent légèrement plus de la moitié (52 %) de la variance associée à l'école.

Jusqu'à présent, l'impact des caractéristiques des élèves sur le taux de diplomation des non-locuteurs du français a été examiné pour l'ensemble du groupe cible, quelle que soit la langue d'usage à la maison. Or, comme cet impact risque de varier selon la langue d'usage à la maison, le même modèle de régression a été réappliqué séparément pour chacun des sous-groupes linguistiques choisis. Les résultats sont présentés dans le tableau 24.

---

[23] Il est intéressant de souligner que les cinq groupes retenus semblent occuper des positions assez semblables à celles qui ressortent du tableau 22. Autrement dit, on observe des différences similaires entre les groupes linguistiques que l'on contrôle les caractéristiques des élèves, au niveau de l'ensemble de la cohorte ou au niveau du groupe cible.

Toutefois, avant de poursuivre, une mise en garde s'impose. En effet, si l'impact des caractéristiques des élèves sur le taux de diplomation est moins marqué sur les sous-groupes linguistiques que sur l'ensemble du groupe cible, c'est à cause de la petite taille relative des sous-groupes. De la même manière, cela explique pourquoi la variance au niveau de l'école est rarement statistiquement significative (et si cela se produit, c'est au seuil de significativité le plus faible) et pourquoi les valeurs prises par la proportion de la variance au niveau de l'école expliquée par les variables liées à l'école ne devraient pas être considérées à leur valeur nominale.

Tableau 24
Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Montréal

Variables	Espagnol N = 718		Arabe N = 529		Créole N = 358		Vietnamien N = 182		Chinois N = 294	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques										
▪ Fille (réf. Garçon)	1,39	**	2,45	***	1,29		3,97	**	1,83	*
▪ Revenu familial médian	1,00		0,99		1,00		1,01		1,01	
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)	1,25		0,93		0,92		0,65		0,82	
Variables liées au processus de scolarisation										
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)	0,33	***	0,51	***	0,33	***	0,18	**	0,39	**
▪ Changements d'école (réf. Non)	0,53	***	0,58	**	0,63	*	0,35	*	2,40	**
▪ Soutien linguistique au secondaire (réf. Non)	1,06		1,41		0,41		0,29		0,42	
▪ Entrée en Secondaire 1 (réf. Au primaire)	0,46		0,41		1,09		0,40		0,54	
Variables liées à l'école										
▪ Indice de défavorisation pour les écoles publiques, déciles 8 à 10 (réf. Autres)	0,84		0,92		0,68		0,521		1,11	
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)	2,09	*	1,55		1,78		5,315		2,05	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,08		0,77		0,81		2,311		0,59	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	0,70		0,80		0,80		0,880		0,57	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	0,92		0,87		0,26		0,788		1,89	
Variance inter-écoles	0,06		0,31		-0,00		0,9832		-0,0	
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	1,7 %		8,5 %		0,0 %		23,0 %		0,0 %	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle	72,9 %		22,4 %		100,0 %		49,6 %		100,0 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Si l'on commence par les variables sociodémographiques, on constate que, pour tous les sous-groupes linguistiques, le sexe semble se comporter de la même manière que pour l'ensemble du groupe cible : le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon augmente la probabilité d'obtenir un diplôme. Mais l'avantage des filles est particulièrement marqué chez les locuteurs du chinois (deux fois plus élevé), de l'arabe (deux fois et demie plus élevé) et plus particulièrement chez les

locuteurs du vietnamien (quatre fois plus élevé). La significativité de cet avantage, cependant, ne varie pas nécessairement avec sa force à cause des tailles très différentes des sous-groupes (de 182 pour les locuteurs du vietnamien à 718 pour les locuteurs de l'espagnol). Ainsi, alors qu'il n'est pas significatif pour les locuteurs du créole, l'avantage des filles est légèrement significatif pour les locuteurs du chinois, moyennement significatif pour les locuteurs de l'espagnol et du vietnamien et très significatif pour les locuteurs de l'arabe.

Finalement, ce que nous avons constaté pour tous les non-locuteurs du français s'applique également aux cinq sous-groupes linguistiques : le sexe est la seule variable sociodémographique à être significative. En outre, le fait d'être né à 'extérieur du pays plutôt qu'au Canada donne lieu à un léger avantage ou désavantage (selon le sous-groupe), mais qui n'est jamais significatif.

Trois des variables liées au processus de scolarisation se comportent pour la plupart des groupes de la même manière que pour l'ensemble des non-locuteurs du français. Le fait d'arriver dans le système scolaire québécois directement au secondaire plutôt qu'au primaire n'a aucun impact sur la probabilité d'obtenir un diplôme. En outre, le fait d'entrer en retard en Secondaire 1 et d'avoir changé d'école affecte négativement cette probabilité, bien que le seuil de significativité varie selon les sous-groupes linguistiques à cause de la taille différente des sous-groupes que nous avions évoquée plus tôt. Il y a cependant une exception : chez les locuteurs du chinois, le fait d'avoir changé d'école fait augmenter la probabilité d'obtenir un diplôme plutôt que de la faire baisser, un résultat qui peut être attribué à un processus de mobilité sociale ascendante. En effet, lorsque leur situation économique s'améliore, les membres de la communauté chinoise n'hésiteraient pas à déménager dans des milieux plus aisés, et le fait que leurs enfants changent d'école, toutes choses étant égales par ailleurs, contribuerait à améliorer leur performance scolaire. La quatrième et dernière variable liée au processus de scolarisation, soit le fait de recevoir de l'aide en français, qui a un impact significatif (négatif) pour l'ensemble du groupe cible, n'en a aucun pour chacun des cinq sous-groupes retenus.

Finalement, contrairement à ce que nous avions trouvé pour l'ensemble des non-locuteurs du français, les variables liées à l'école n'ont globalement pas de véritable impact sur la probabilité

d'obtenir un diplôme[24], même le fait de fréquenter une école privée, bien que cela ait un effet légèrement significatif chez les locuteurs de l'espagnol.

3 – Les différences par rapport au groupe contrôle

Comme nous avons étudié l'impact des caractéristiques des élèves sur le taux de diplomation du groupe cible (les non-locuteurs du français) et de ses sous-groupes linguistiques, examinons maintenant l'impact des mêmes facteurs sur le groupe contrôle (les locuteurs du français).

Contrairement à ce que nous avons trouvé pour les non-locuteurs du français, les trois variables sociodémographiques, et pas seulement le sexe, ont un impact significatif sur le taux de diplomation des locuteurs du français (voir le tableau 25). S'il est vrai ici encore que les filles ont une plus grande probabilité d'obtenir leur diplôme que les garçons (près de deux fois plus), le revenu familial médian et le lieu de naissance ont aussi un impact significatif. Les enfants des familles les plus aisées ont plus de chances d'obtenir leur diplôme, et ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada ont également légèrement plus de chances d'obtenir un diplôme que ceux qui sont nés au Canada[25].

À part la variable reflétant le soutien linguistique (que l'on peut laisser de côté pour des raisons pratiques)[26], les variables liées au processus de scolarisation se comportent de la même manière que pour les non-locuteurs du français. D'un côté, le fait d'arriver en retard en Secondaire 1 ou d'avoir changé d'écoles dans les cinq ans suivant l'entrée au secondaire a un fort impact défavorable sur le taux de diplomation tel que le suggèrent les rapports de cotes respectifs de 0,17 et de 0,29. D'un autre côté, le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois n'a pas d'impact significatif sur la probabilité d'obtenir un diplôme.

---

[24] Ici également, ce résultat peut être dû à la taille réduite des sous-groupes.

[25] Ceci reflète probablement le haut niveau de qualification des immigrants francophones que le Québec a récemment accueillis.

[26] La présence d'un coefficient estimé pour cette variable dans le tableau 25 provient d'une poignée d'élèves qui, même s'ils ont déclaré parler français à la maison, ont besoin d'aide en français parce que ce n'est pas leur langue maternelle.

Tableau 25
Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Montréal

N = Total groupe contrôle : 9 120

Variables	Modèle vide		Modèle complet	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques				
▪ Fille (réf. Garçon)			1,81	***
▪ Revenu familial médian			1,01	***
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)			1,58	***
Variables liées au processus de scolarisation				
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,17	***
▪ Changements d'école (réf. Non)			0,29	***
▪ Soutien linguistique au secondaire (réf. Non)			0,52	
▪ Entrée en Secondaire 1 (réf. Au primaire)			0,82	
Variables liées à l'école				
▪ Indice de défavorisation pour les écoles publiques, déciles 8 à 10 (réf. Autres)			0,46	*
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			2,04	*
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,59	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			2,06	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			2,19	
Variance inter-écoles	3,95	***	1,78	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école	54,5 %		35,1 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			35,7 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Les variables liées à l'école, cependant, se comportent de façon quelque peu différente de ce que nous avons observé plus tôt avec le groupe cible. Il est vrai qu'ici encore, la fréquentation d'une école privée par rapport à une école publique a un impact positif sur le taux de diplomation (deux fois plus de chances). Cependant, lorsqu'on tient compte du désavantage de l'école publique, le fait de fréquenter une école présentant un défi socio-économique semble, contrairement à ce qui a été constaté pour l'ensemble des non-locuteurs du français, réduire encore plus la probabilité d'obtenir un diplôme (d'à peu près la moitié). Toutefois, le degré de significativité statistique de ces deux variables est faible puisqu'il a été établi au seuil de 0,10. En ce qui a trait à la troisième variable liée à l'école, soit la composition linguistique de l'école fréquentée, elle ne semble avoir aucun impact sur le taux de diplomation des locuteurs du français, alors que, comme s'en

souviendra le lecteur, elle a un impact négatif sur les non-locuteurs du français lorsque leur proportion dans l'école fréquentée dépasse 75 %.

Finalement, comme pour les non-locuteurs du français, la variance dans le taux de diplomation des locuteurs du français est, en grande partie, expliquée par les différences qui existent entre les écoles. Non seulement la variance associée aux écoles, ou la variance au niveau de l'école, est-elle très significative, elle représente également plus de la moitié (54,5 %) de la variance totale. De plus, comme l'introduction des variables de contrôle réduit la variance associée à l'école à environ un tiers, les différences dans la composition de l'effectif scolaire entre les écoles représentent plus du tiers (35,7 %) de la variance au niveau de l'école. Il est intéressant de noter que les chiffres que nous venons d'évoquer sont très semblables aux chiffres correspondants obtenus plus tôt dans le cas des non-locuteurs du français (respectivement 53,7 % et 37,7 %).

2.2.2.2 L'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université

Tel qu'expliqué à la section 1.3.1.2, pour le site de Montréal, cette variable a été définie comme étant le fait de participer aux cours très sélectifs qui sont exigés pour entrer dans un programme en sciences de la nature ou de la santé au cégep. Le type de participation est défini par le fait d'avoir obtenu une note dans les trois cours exigés (Mathématiques 536, Physique 534 et Chimie 534) et l'analyse qui en résultera sera limitée aux élèves qui ont obtenu une note en français, langue d'instruction, en Secondaire 5[27].

1 – La comparaison des résultats des non-locuteurs du français et des différents sous-groupes

Ici encore, notre but est d'examiner de quelle manière le fait d'appartenir au groupe cible influence la variable dépendante. Les résultats sont présentés au tableau 26.

L'utilisation d'une seule variable indépendante pour refléter l'appartenance au groupe cible nous a permis de constater que les non-locuteurs du français ont une probabilité significativement plus élevée (d'à peu près la moitié) de participer aux cours sélectifs (voir le modèle 2). En outre, le

[27] Nous procédons ainsi pour nous assurer que cette analyse porte seulement sur les élèves qui ont atteint la dernière étape de leurs études secondaires.

fait d'ajouter à la variable groupe cible un ensemble de variables indépendantes associées aux différentes caractéristiques des élèves ne change presque rien à ce résultat (voir le modèle 3).

La participation aux cours sélectifs varie substantiellement entre les sous-groupes linguistiques. En effet, si l'on divise le groupe cible de la même manière que précédemment, en sous-groupes linguistiques (incluant un groupe résiduel), on obtient des résultats présentant de grands contrastes (voir le modèle 4). D'une part, certains sous-groupes linguistiques se comportent de la même manière que le groupe cible tout entier, en ce sens qu'ils ont plus de chances que le groupe contrôle de participer aux cours sélectifs de sciences. En effet, si par rapport aux locuteurs du français, les locuteurs du groupe résiduel ont une fois et demie plus de chances de participer aux cours sélectifs, les locuteurs de l'arabe ont deux fois plus de chances, les locuteurs du vietnamien, trois fois plus de chances et les locuteurs du chinois, six fois plus de chances. Par contre, les locuteurs de l'espagnol ont moins de chances de participer aux cours sélectifs que les locuteurs du français (par environ un quart) et les locuteurs du créole, encore moins de chances (quatre fois moins) De plus, l'introduction des caractéristiques des élèves affecte à peine ces résultats (voir le modèle 5) comme cela a été le cas lorsque nous avons étudié le groupe cible dans son ensemble.

Tableau 26
Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français) et les sous-groupes et le groupe contrôle (locuteurs du français) avec ou sans variables de contrôle, Montréal

N = Total groupes cible et contrôle encore dans le système en Sec. 5 : 9 360

Variables	Modèle 1 modèle vide		Modèle 2 groupe cible seulement		Modèle 3 avec variables de contrôle		Modèle 4 sous-groupes cibles seulement		Modèle 5 avec variables de contrôle	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variable de groupe linguistique (réf. Français)										
▪ Tous non-locuteurs du français			1,61	***	1,49	***				
Variables de sous groupes linguistiques (réf. Français)										
▪ Espagnol							0,77	**	0,70	***
▪ Arabe							2,29	***	1,96	***
▪ Créole							0,26	***	0,26	***
▪ Vietnamien							3,41	***	3,49	***
▪ Chinois							5,90	***	5,87	***
▪ Autres non-locuteurs du français							1,53	***	1,38	***
Variance inter-écoles	0,54	***	0,54	***	0,27	***	0,51	***	0,26	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	14,2 %		14,1 %		7,7 %		13,4 %		7,3 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			0,9 %		46,0 %		5,4 %		48,4 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Tel que noté pour le taux de diplomation, la variance liée à la participation aux cours sélectifs est en grande partie expliquée par les différences entre les écoles. La variance au niveau de l'école est très significative, mais représente une proportion de la variance totale (14,1 %) bien plus faible que pour la diplomation. De plus, l'introduction de variables de contrôle réduisant la variance associée aux écoles à un faible 7,7 %, il s'ensuit que les différences dans la composition des élèves entre les écoles représentent un peu moins de la moitié (46,0 %) de la variance au niveau de l'école. Finalement et à nouveau, les différences dans la composition liée à la langue d'usage à la maison n'ont aucun impact, comme le suggèrent les valeurs presque identiques de l'indice de corrélation intra-classe avec ou sans variables liées à la langue d'usage à la maison.

2 – L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Le tableau 27 montre les résultats liés à l'impact des caractéristiques des élèves sur la participation des non-locuteurs du français aux cours sélectifs.

Alors que le sexe était la seule variable sociodémographique significative dans le cas du taux de diplomation, c'est ici la seule variable qui n'est pas significative : les garçons et les filles ont une probabilité similaire de participer aux cours sélectifs. Par contre, les deux autres variables sont significatives. Les élèves venant de familles riches ont plus de chances de participer à des cours sélectifs, tout comme les élèves nés à l'extérieur du Canada (la moitié plus de chances que les élèves nés au Canada).

Le soutien linguistique mis à part[28], les variables liées au processus de scolarisation se révèlent significatives. Le fait d'arriver en retard et d'avoir changé d'école entraînent une probabilité plus faible de participer à des cours sélectifs, tout comme elles ont entraîné une plus faible probabilité d'obtenir un diplôme. De plus, contrairement au taux de diplomation, le fait d'arriver dans le système scolaire québécois au niveau primaire a un impact négatif sur la participation (environ 40 % moins). Par conséquent, les élèves nés à l'étranger qui immigrent à un jeune âge et qui fréquentent l'école primaire ont probablement les mêmes chances de participer à des cours sélectifs que les élèves nés au Canada.

[28] Le fait d'avoir de la difficulté en français au point de recevoir du soutien linguistique ne semble pas réduire la capacité à participer à des cours de sciences sélectifs. Cela peut même avoir un impact positif (tel que le suggère une valeur correspondante de rapport de cotes supérieure à 1) mais, si tel est le cas, cet impact n'est pas significatif.

Tableau 27
Participation à des cours sélectifs : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Montréal

N = Total groupe cible encore dans le système en Sec. 5 : 2 930

Variables	Montréal	Modèle vide		Modèle complet	
		Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Sous-groupes linguistiques (réf. Autres non-locuteurs du français)	Espagnol			0,47	***
	Arabe			1,39	***
	Créole			0,14	***
	Vietnamien			2,43	**
	Chinois			4,15	***
Socio-démographiques	Fille (réf. Garçon)			0,91	
	Revenu familial médian			1,00	**
	Immigrant (réf. Né au Canada)			1,48	***
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,63	***
	Changements d'école (réf. Non)			0,52	***
	Soutien linguistique au secondaire (réf. Non)			1,48	.
	Entrée en Secondaire 1 (réf. Au primaire)			1,69	*
Liées à l'école	Indice de défavorisation pour les écoles publiques, déciles 8 à 10 (réf. Autres)			1,17	
	Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			2,47	***
	26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,75	
	51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,61	*
	76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25%)			0,61	*
Variance inter-écoles		**0,73**		**0,32**	*******
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)		**18,1 %**		**8,8 %**	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle				**51,5 %**	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Les variables au niveau de l'école ont un comportement rappelant celui qu'elles ont eu pour le taux de diplomation. Le fait de fréquenter une école privée plutôt que publique donne lieu a une probabilité beaucoup plus grande de participer à des cours sélectifs (plus de deux fois plus), alors que le fait de fréquenter une école présentant un défi socio-économique ne génère pas de déficit de participation en plus de celui qui est associé à la fréquentation d'une école publique. Cependant, la composition linguistique de l'école fréquentée n'a plus un impact neutre. En effet, la présence d'une proportion importante de non-locuteurs du français réduit la participation aux cours sélectifs, mais cette différence semble n'être significative qu'au-delà d'une proportion de 50 %.

Finalement, lorsqu'on tient compte des caractéristiques de tous les membres du groupe cible et des divers sous-groupes linguistiques, il semble rester une portion inexpliquée associée à la langue d'usage à la maison. En effet, si on les compare à la catégorie de référence (les non-locuteurs du français autres que ceux appartenant aux cinq sous-groupes linguistiques choisis), les locuteurs de l'espagnol ont la moitié moins de chances de participer aux cours sélectifs et les locuteurs du créole, sept fois moins de chances. Par contre, les membres des trois autres sous-groupes ont plus de chances de participer : les locuteurs de l'arabe ont un tiers de plus de chances, les locuteurs du vietnamien, entre deux et trois fois plus de chances et les locuteurs du chinois, quatre fois plus de chances[29]. Dans tous les cas, les différences trouvées par rapport à la catégorie de référence sont très significatives.

Fait peut-être moins intéressant, la variance au niveau de l'école représente ici une petite proportion de la variance totale : 18,1 % sans contrôler les caractéristiques des élèves et 8,8 % en les contrôlant.

Comme pour la diplomation, l'analyse de l'impact des caractéristiques des élèves pour le groupe cible est approfondie en la réalisant séparément pour chaque sous-groupe linguistique. Ici encore, les résultats obtenus sont moins élaborés que pour l'ensemble du groupe cible, étant donné la taille limitée des divers sous-groupes linguistiques (Tableau 28). Aucune des variables

[29] Comme pour la diplomation, les positions relatives des différents sous-groupes linguistiques sont similaires à celles qui ont été observées plus tôt pour l'ensemble de la cohorte étudiée.

indépendantes n'est significative pour tous les sous-groupes linguistiques. Certaines sont significatives pour un sous-groupe ou un autre, mais jamais pour tous les sous-groupes choisis.

Parmi les variables sociodémographiques, seul le sexe semble être significatif, et ce, seulement dans le cas des locuteurs du créole. En effet, dans ce sous-groupe linguistique, les filles ont cinq fois moins de chances de participer aux cours sélectifs que les garçons! Les variables liées au processus de scolarisation nous donnent plus d'information. Le fait d'arriver à un âge tardif réduit significativement la probabilité de participer aux cours sélectifs pour quatre des cinq sous-groupes : les locuteurs de l'espagnol et du vietnamien (trois fois moins), de l'arabe et du chinois (la moitié moins). De plus, le fait d'avoir changé d'école réduit aussi cette participation pour deux sous-groupes : les locuteurs de l'arabe et du vietnamien (par légèrement plus de la moitié). Finalement, comme les variables sociodémographiques, les variables liées à l'école ne nous renseignent pas beaucoup. Seules deux variables sont significatives et ce, seulement pour le sous-groupe des locuteurs de l'arabe. En effet, pour ce sous-groupe, la fréquentation d'une école privée plutôt que publique augmente beaucoup la probabilité de participer aux cours sélectifs (trois fois), ainsi que, de façon tout à fait inexplicable, la fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique[30].

[30] Compte tenu des valeurs particulières obtenues ici, les résultats portant sur la variance au niveau de l'école ne valent pas la peine d'être commentés.

Tableau 28
Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école sur les sous-groupes linguistiques, Montréal

Variables	Espagnol N = 443		Arabe N = 390		Créole N = 175		Vietnamien N = 157		Chinois N = 236	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Sociodémographiques										
▪ Fille (réf. Garçon)	0,91		0,97		0,223	**	1,60		1,27	
▪ Revenu familial médian	1,01		1,01		1,028		1,01		1,01	
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)	1,62		1,12		2,143		1,35		1,94	
Liées au processus de scolarisation										
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)	0,33	***	0,49	***	1,741		0,32	**	0,49	*
▪ Changements d'école (réf. Non)	0,64		0,41	***	0,519		0,38	**	0,87	
▪ Soutien linguistique (réf. Non)	1,92		1,71		0,576		24352,75		1,08	
▪ Entrée en Secondaire 1 (réf. Primaire)	1,49		1,56		0,77		112,98		2,33	
Liées à l'école										
▪ Indice de défavorisation pour les écoles publiques 8 à 10 (réf. Autres)	1,24		1,85	*	0,701		1,33		0,81	
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)	1,55		2,97	***	0,657		2,48		1,48	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,17		1,11		1,002		0,79		0,44	
▪ 51-75% du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,51		0,83		0,707		1,23		0,45	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,51		1,84		2,186		0,76		0,33	
Variance inter-écoles	-0,00		0,01		0,00		0,18		0,47	
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	0 %		4 %		0 %		5,1 %		12,4 %	
% de la variance totale au niveau de l'école expliquée par le modèle	100,0 %		96,8 %		190,1 %		55,3 %		27,8 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

3 – Les différences par rapport au groupe contrôle

Comme pour le taux de diplomation, notre analyse de régression pour la participation aux cours sélectifs se termine par l'identification de l'impact des caractéristiques des élèves dans le groupe contrôle. Le tableau 29 présente ces résultats.

Tableau 29
Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Montréal

N = Total groupe contrôle encore dans le système en Sec. 5 : 6 430

Variables	Modèle vide		Modèle complet	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Sociodémographiques				
▪ Fille (réf. Garçon)			0,90	*
▪ Revenu familial médian			1,01	***
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)			1,70	***
Liées au processus de scolarisation				
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,27	***
▪ Changements d'école (réf. Non)			0,35	***
▪ Soutien linguistique au secondaire (réf. Non)			3,27	
▪ Entrée en Secondaire 1 (réf. Primaire)			1,25	
Liées à l'école				
▪ Indice de défavorisation pour les écoles publiques 8 à 10 (réf. Autres)			0,79	
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			1,79	***
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,17	
▪ 51-75% du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,24	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,90	
Variance inter-écoles	0,46	***	0,23	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	12,2 %		6,5 %	
% de la variance totale au niveau de l'école expliquée par le modèle			46,2 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Premièrement, les variables sociodémographiques se comportent de la même manière que pour le groupe cible, tel que le suggèrent les valeurs semblables prises par les rapports de cotes correspondants pour le groupe cible (Tableau 27) et le groupe contrôle (Tableau 29). Cependant, alors que l'impact statistiquement significatif des variables revenu familial et lieu de naissance se confirme (le fait d'appartenir à une famille riche ou d'être né à l'étranger plutôt qu'au Canada

augmentent toutes deux la probabilité de participer aux cours sélectifs), la variable sexe, qui n'était pas significative pour les non-locuteurs du français, l'est maintenant, mais à un niveau faible.

Ensuite, des quatre variables liées au processus de scolarisation, deux semblent très significatives. Le fait d'arriver en retard au secondaire réduit les chances de participer aux cours sélectifs (de quatre fois) tout comme le fait d'avoir changé d'école (de trois fois). Ici encore, ces résultats sont similaires à ceux qui ont été obtenus pour le groupe cible bien que l'impact sur la variable dépendante soit un peu plus fort. Aucune des deux autres variables de cette catégorie n'est significative. Contrairement à ce qui avait été observé pour le groupe cible, le fait de recevoir du soutien linguistique ou d'être arrivé dans le système scolaire québécois au niveau primaire n'a pas d'impact sur la participation aux cours sélectifs.

Finalement, la plupart des variables liées à l'école ne semblent pas avoir d'impact significatif, y compris la composition linguistique de l'école, qui jouait un faible rôle pour le groupe cible. Il y a cependant une exception en ce qui a trait au type d'école fréquentée. En effet, la fréquentation d'une école privée plutôt que publique fait presque doubler la probabilité de participer aux cours de sciences sélectifs, alors qu'elle faisait tripler cette participation dans le cas du groupe cible.

De façon globale, l'impact des caractéristiques des élèves est semblable pour les groupes cible et contrôle et donc, compte tenu de cette similarité, il n'est pas surprenant de constater que la variance au niveau de l'école se comporte de la même manière que pour le groupe cible. Elle est significative et, en plus, les caractéristiques des élèves en expliquent près de la moitié : 46,2 % vs 51,5 % dans le cas du groupe cible.

2.3 LE CHEMINEMENT ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES NÉS À L'ÉTRANGER : DONNÉES DESCRIPTIVES

Dans cette section, nous examinons de nouveau les caractéristiques des élèves, mais cette fois, nous mettons l'accent sur les différences entre les lieux de naissance plutôt qu'entre les langues d'usage à la maison, comme nous l'avons fait à la section 2.1. L'accent sera mis sur les différences qui émanent du fait d'être né au Canada ou non et, pour ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada, sur les différences en fonction de leur région de naissance.

Alors que le groupe contrôle est composé de 10 140 élèves nés au Canada, le groupe cible est constitué de 3 820 élèves nés à l'extérieur du Canada, ce qui représente légèrement plus de un élève sur quatre (27,4 %). En outre, à l'intérieur de ce groupe cible, il y a plusieurs sous-groupes différenciés en fonction de leur région de naissance, nommés ci-dessous sous-groupes de naissance.

Tel que précisé à la section 1.3.2., pour le site de Montréal, nous avons choisi six régions : l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient avec 607 élèves (18,9 % du groupe cible), les Antilles et les Bermudes avec 496 élèves (13,0 % du groupe cible), l'Europe de l'Est avec 380 élèves (9,9 % du groupe cible), l'Asie du Sud avec 340 élèves (8,9 % du groupe cible), l'Afrique du Nord (316 élèves ou 8,3 % du groupe cible) et l'Asie de l'Est (217 élèves ou 5,7 % du groupe cible)[31] (Tableau 30).

Avant de continuer, il est important de revenir sur certaines données que nous avons partiellement montrées plus tôt (au tableau 5 de la section 2.2). Parmi les 3 820 élèves qui constituent le groupe cible, les non-locuteurs du français (2 892) sont bien plus nombreux que les locuteurs du français (928), dans une proportion de trois pour un. Par ordre décroissant d'importance numérique, les langues les plus parlées à la maison par ces élèves sont : l'espagnol (468), l'arabe (415) et le créole (253). Viennent ensuite l'anglais (208), le russe (199) et le chinois (167), alors que tous les autres sous-groupes linguistiques comptent moins de 100 élèves. Par contre, parmi les 10 140 élèves du groupe contrôle, la grande majorité parle le français à la maison, ce qui laisse 1 858 élèves (soit moins de un sur cinq) qui parle une autre langue que le français.

[31] Rappelons que Montréal partage cinq de ces six groupes avec Toronto, à l'exception de l'Afrique du Nord, qui lui est propre.

2.3.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes

1 – La fréquentation d'une école publique ou privée

Tableau 30
Région de naissance : Fréquentation d'une école publique ou privée, Montréal

Région de naissance	Publique		Privée		Total
	N	%	N	%	N
À l'extérieur du Canada					
Total	3 121	81,7	699	18,3	3 820
Sous-groupes					
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	441	72,7	166	27,3	607
Antilles et Bermudes	459	93,1	34	6,9	493
Europe de l'Est	257	67,6	123	32,4	380
Asie du Sud	338	99,4	**	**	340
Afrique du Nord	248	78,5	68	21,5	316
Asie de l'Est	169	77,9	48	22,1	217
Canada	6 452	63,6	3 688	36,4	10 140

** Moins de 10 élèves.

Nous savons déjà d'après la section 2.1 qu'environ 31,4 % de la cohorte étudiée fréquente une école privée, mais cette proportion est plus faible pour le groupe cible que pour le groupe contrôle. Cette tendance se répète ici encore. En effet, alors qu'un peu plus d'un élève sur trois (36,4 %) nés au Canada fréquente une école privée, un petit peu moins d'un élève sur cinq (18,3 %) nés à l'extérieur du Canada fréquente une telle école. Cependant, cette dernière proportion cache d'importantes variations parmi les régions de naissance. Si, pour certains sous-groupes, la fréquentation d'une école privée ne diffère pas beaucoup de la moyenne du groupe cible (Afrique du Nord et Asie de l'Est), elle est substantiellement plus élevée pour l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient et pour l'Europe de l'Est et, au contraire, beaucoup plus faible pour les Antilles et les Bermudes et presque négligeable pour l'Asie du Sud.

Comme dans la section 2.2, la proportion d'élèves fréquentant le secteur privé est souvent trop faible pour que les résultats du secteur public diffèrent substantiellement de ceux des deux secteurs combinés. Donc, après avoir discuté des résultats pour les deux secteurs combinés, il est souvent inutile de discuter des résultats pour le secteur public seul.

2 – Les variables sociodémographiques

Le sexe

Tel que le suggèrent les données du Tableau 31a, les garçons sont plus nombreux que les filles dans le groupe cible, alors qu'il y a pratiquement autant de garçons que de filles dans le groupe contrôle. Plus précisément, parmi les élèves nés à l'extérieur du Canada, il y a 52 garçons pour 48 filles, mais cette répartition globale entre les deux sexes cache des différences marquées entre les sous-groupes de naissance. Certains sous-groupes ressemblent au groupe cible, car ils comptent plus de garçons que de filles. Toutefois, l'ampleur du déficit pour les filles varie selon les régions : il est petit dans le cas du sous-groupe de l'Europe de l'Est et important pour les sous-groupes de l'Afrique du Nord et de l'Asie du Sud. Par contre, d'autres sous-groupes ont une proportion plus élevée de filles : les sous-groupes de l'Asie de l'Est et particulièrement le sous-groupe des Antilles et des Bermudes.

Tableau 31a
Région de naissance : Sexe, Montréal

Région de naissance	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	1 981	51,9	1 839	48,1
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	321	52,9	286	47,1
Antilles et Bermudes	230	46,7	263	53,3
Europe de l'Est	192	50,5	188	49,5
Asie du Sud	189	55,6	151	44,4
Afrique du Nord	172	54,4	144	45,6
Asie de l'Est	106	48,8	111	51,2
Canada	5 085	50,1	5 055	49,9

En fait, si on poursuit avec le groupe cible, ce déséquilibre global pour le sexe (en faveur des garçons) s'applique, tel que prévu, au secteur public (voir le tableau 31b). Cependant, pour le secteur privé, la proportion de filles est plutôt élevée (voir le tableau 31c). Autrement dit, en ce qui concerne le groupe cible, la répartition en fonction du sexe observée dans chacun des deux

secteurs est une sorte d'image inversée. Une telle symétrie entre les deux secteurs, n'est pas limitée au groupe cible, mais se trouve également pour le groupe contrôle.

Tableau 31b
Région de naissance : Sexe (secteur public), Montréal

Région de naissance	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	1 649	52,8	1 472	47,2
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	242	54,9	199	45,1
Antilles et Bermudes	216	47,1	243	52,9
Europe de l'Est	133	51,8	124	48,2
Asie du Sud	189	55,9	149	44,1
Afrique du Nord	137	55,2	111	44,8
Asie de l'Est	82	48,5	87	51,5
Canada	3 266	50,6	3 186	49,4

Tableau 31c
Région de naissance : Sexe (secteur privé), Montréal

Région de naissance	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	332	47,5	367	52,5
Canada	1 819	49,3	1 869	50,7

Le statut socio-économique

De toute évidence, le groupe cible et le groupe contrôle ont des répartitions par quintile très différentes en ce qui a trait au revenu familial médian (Tableau 32a). Le groupe contrôle a une légère tendance à ce concentrer dans les trois quintiles les plus forts (chacun contenant un peu plus d'un cinquième de ses membres) au détriment des deux quintiles les plus faibles, et particulièrement du quintile inférieur. Le groupe cible a une forte tendance dans la direction opposée, avec un tiers de ses membres répartis dans le quintile inférieur et un autre quart réparti dans l'avant-dernier. Comme on peut s'y attendre, les élèves nés à l'étranger appartiennent à des familles moins riches que les élèves nés au Canada.

Tableau 32a
Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Montréal

Région de naissance	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada										
Total	1 306	34,4	905	23,8	648	17,1	521	13,7	418	11,0
Sous-groupes										
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	197	32,6	133	22,0	103	17,0	86	14,2	86	14,2
Antilles et Bermudes	208	42,4	138	28,1	80	16,3	51	10,4	14	2,9
Europe de l'Est	103	27,3	79	21,0	71	18,8	76	20,2	48	12,7
Asie du Sud	185	55,1	75	22,3	32	9,5	29	8,6	15	4,5
Afrique du Nord	74	23,4	84	26,6	74	23,4	46	14,6	38	12,0
Asie de l'Est	62	29,4	43	20,4	31	14,7	27	12,8	48	22,7
Canada	1 477	14,6	1 880	18,6	2 139	21,1	2 266	22,4	2 358	23,3

Pour la plupart des sous-groupes de naissance, la répartition par quintile ressemble plus ou moins à celle de l'ensemble du groupe cible. Deux sous-groupes se démarquent cependant car, en comparaison, ils affichent une proportion plus élevée dans la catégorie inférieure et une proportion plus faible dans la catégorie supérieure. Il s'agit du sous-groupe des Antilles et des Bermudes et de celui de l'Asie du Sud. De toute évidence, les élèves de ces deux sous-groupes de naissance appartiennent moins souvent à des familles riches que ceux du groupe cible et a fortiori que ceux du groupe contrôle.

Si l'on examine le secteur privé seulement, le tableau 32c montre une répartition par quintile qui favorise les deux quintiles du haut au détriment des deux quintiles du bas, mais un peu moins dans le cas du groupe cible que du groupe contrôle, puisque la moitié des élèves nés à l'étranger se trouvent dans les deux quintiles supérieurs contre les deux-tiers des élèves nés au Canada. Comme le montre la comparaison avec le tableau 32b, la répartition par quintile est nettement plus favorable dans le secteur privé que dans le secteur public et ce, pour les deux groupes.

Tableau 32b
Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur public), Montréal

Région de naissance	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada										
Total	1 200	38,7	789	25,4	517	16,7	392	12,6	205	6,6
Sous-groupes										
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	167	37,9	104	23,6	67	15,2	57	12,9	46	10,4
Antilles et Bermudes	197	43,1	130	28,4	71	15,5	49	10,7	10	2,2
Europe de l'Est	78	30,6	58	22,7	49	19,2	45	17,6	25	9,8
Asie du Sud	185	55,4	74	22,2	32	9,6	29	8,7	14	4,2
Afrique du Nord	68	27,4	68	27,4	62	25,0	35	14,1	15	6,0
Asie de l'Est	56	34,4	41	25,2	25	15,3	17	10,4	24	14,7
Canada	1 279	19,9	1 507	23,4	1 513	23,5	1 295	20,1	849	13,2

Tableau 32c
Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur privé), Montréal

Région de naissance	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	106	15,3	116	16,7	131	18,8	129	18,6	213	30,6
Canada	198	5,4	373	10,1	626	17,0	971	26,4	1 509	41,0

3 – Les variables liées au processus de scolarisation

L'âge à l'arrivée au secondaire

Parmi les élèves nés au Canada, un sur cinq arrive plus tard que prévu, y compris une faible proportion qui ont deux ans de retard ou même plus (voir le tableau 33a pour les deux secteurs combinés). Par contre, une proportion importante des élèves nés à l'extérieur du Canada arrivent avec du retard, soit près de un sur deux, incluant une proportion significative d'élèves (14,1 %) qui arrivent avec deux ans de retard ou plus. Il faut cependant faire attention avant de tirer des conclusions sur le sujet, étant donné que l'arrivée des élèves nés à l'étranger dans le système scolaire québécois peut avoir été influencée par 1) une progression scolaire normale différente dans leur pays d'origine et 2) les circonstances particulières entourant leur arrivée au Canada.

Tableau 33a
Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire, Montréal

Région de naissance	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada								
Total	224	5,9	1 769	46,3	1 289	33,7	538	14,1
Sous-groupes								
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	43	7,1	315	51,9	183	30,1	66	10,9
Antilles et Bermudes	**	**	152	30,8	242	49,1	97	19,7
Europe de l'Est	13	3,4	219	57,6	112	29,5	36	9,5
Asie du Sud	**	**	106	31,2	142	41,8	89	26,2
Afrique du Nord	25	7,9	171	54,1	90	28,5	30	9,5
Asie de l'Est	14	6,5	117	53,9	56	25,8	30	13,8
Canada	456	4,5	7 708	76,0	1 856	18,3	120	1,2

** Moins de 10 élèves.

Une arrivée tardive est une caractéristique commune à tous les sous-groupes de naissance étudiés ici, mais son importance varie selon les sous-groupes. D'un côté, quatre sous-groupes sur six (ceux de l'Asie occidentale et centrale et du Moyen-Orient, des Antilles et des Bermudes, de l'Afrique du Nord et de l'Asie de l'Est) ont une répartition par âge à l'arrivée qui ne diffère pas beaucoup de celle du groupe cible, bien que globalement la proportion de ceux qui arrivent tardivement est un peu plus faible. De l'autre côté, les deux derniers sous-groupes (ceux des Antilles et des Bermudes et de l'Asie du Sud) comptent une proportion importante d'élèves qui sont arrivés tardivement : deux sur trois, y compris une proportion importante d'élèves arrivant avec au moins deux ans de retard.

Par contre, certains élèves arrivent parfois plus tôt que prévu. Si ces élèves représentent une proportion de 4,5 % des élèves nés au Canada, ils constituent une proportion légèrement plus importante (5,9 %) des élèves nés à l'extérieur du pays.

Examinons ce qui se passe au secteur privé (Tableau 33c). Moins d'un élève du groupe contrôle sur dix arrive tardivement, alors que c'est le cas d'un élève du groupe cible sur cinq. De plus, parmi ceux qui n'arrivent pas à l'âge prévu, la proportion d'élèves qui ont au moins deux ans de

retard est bien plus grande chez les élèves nés à l'étranger que chez les élèves qui sont nés au Canada. De plus, si les membres du groupe cible ont tendance à arriver plus tard que ceux du groupe contrôle, ils ont également tendance à arriver plus tôt : un élève né à l'étranger sur cinq contre un élève né au Canada sur dix. Finalement, pour conclure sur la variable de l'âge à l'arrivée, une comparaison directe des tableaux des deux secteurs (Tableaux 33b et 33c) nous amène à faire un constat qui s'applique à la fois au groupe cible et au groupe contrôle. En effet, dans les deux cas, les élèves arrivent beaucoup plus tard au secteur public qu'au secteur privé, mais ce phénomène est plus évident pour le groupe cible que pour le groupe contrôle. Plus d'un élève né à l'étranger sur deux arrive tardivement au secteur public contre un sur cinq au secteur privé. Par contre, moins d'un élève né au Canada sur quatre arrive tardivement au secteur public contre moins d'un élève sur dix au secteur privé.

Tableau 33b
Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur public), Montréal

Région de naissance	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada								
Total	67	2,1	1 364	43,7	1 174	37,6	516	16,5
Sous-groupes								
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	11	2,5	213	48,3	154	34,9	63	14,3
Antilles et Bermudes	**	**	137	29,8	230	50,1	92	20,0
Europe de l'Est	**	**	137	53,3	82	31,9	34	13,2
Asie du Sud	**	**	104	30,8	142	42,0	89	26,3
Afrique du Nord	14	5,6	127	51,2	80	32,3	27	10,9
Asie de l'Est	**	**	89	52,7	44	26,0	30	17,8
Canada	109	1,7	4 645	72,0	1 587	24,6	111	1,7

** Moins de 10 élèves.

Tableau 33c
Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur privé), Montréal

Région de naissance	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	157	22,5	405	57,9	115	16,5	22	3,1
Canada	347	9,4	3 053	83,1	269	7,3	**	**

** Moins de 10 élèves.

Le niveau d'entrée dans le système scolaire

La vaste majorité des élèves nés au Canada (neuf sur dix) viennent d'une école primaire située dans la région de Montréal (voir le tableau 34a pour les deux secteurs combinés). Les élèves restants (un sur dix) ont fait leurs études primaires ailleurs au Québec ou dans le reste du Canada. Par contre, seuls trois quarts des élèves nés à l'étranger viennent d'une école primaire de Montréal. Comme les élèves nés au Canada, ils ont peut-être fait leurs études primaires (en tout ou en partie) ailleurs au Canada ou, puisqu'il y a de fortes chances qu'ils appartiennent à des familles nouvellement installées à Montréal, à l'extérieur du Canada.

Tableau 34a
Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Montréal

Région de naissance	Primaire fait à Montréal		Nouveaux venus nés au Canada		Nouveaux venus nés à l'extérieur du Canada	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	2 861	74,9	**	**	959	25,1
Sous-groupes						
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	483	79,6	**	**	124	20,4
Antilles et Bermudes	367	74,4	**	**	126	25,6
Europe de l'Est	302	79,5	**	**	78	20,5
Asie du Sud	180	52,9	**	**	160	47,1
Afrique du Nord	255	80,7	**	**	61	19,3
Asie de l'Est	147	67,6	**	**	70	32,3
Canada	9 190	90,6	950	9,4	**	**

** Moins de 10 élèves.

La proportion d'élèves nés à l'étranger qui n'ont pas fait leurs études primaires à Montréal varie plus ou moins selon les sous-groupes de naissance et ce, en relation directe avec l'importance de chacun de ces sous-groupes dans l'immigration récente au Québec. Donc, alors que cette proportion est moyenne pour quatre sous-groupes sur six, elle est beaucoup plus élevée pour le sous-groupe de l'Asie de l'Est et plus particulièrement pour celui de l'Asie du Sud. Autrement dit, un tiers des élèves nés en Asie de l'Est et la moitié des élèves nés en Asie du Sud qui entrent en Secondaire 1 viennent tout juste d'arriver de leur pays d'origine!

On remarque un tel contraste entre le groupe cible et le groupe contrôle dans le secteur public, étant donné que le groupe cible comporte une plus faible proportion d'élèves venant d'une école primaire de Montréal que le groupe contrôle : 72,1 % contre 95,3 % (voir le tableau 34b). Par contre, dans le secteur privé, cette tendance est inversée, avec des pourcentages de 87,6 et de 82,4% (voir le tableau 34c). En fait, l'étude des deux tableaux en parallèle montre que la proportion d'élèves nés à l'étranger qui ont fréquenté une école primaire à Montréal est nettement plus faible dans le secteur public que dans le secteur privé, alors que la proportion correspondante pour le groupe contrôle est plus élevée.

Tableau 34b
Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur public), Montréal

Région de naissance	Primaire fait à Montréal		Nouveaux venus nés au Canada		Nouveaux venus nés à l'extérieur du Canada	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	2 249	72,1	**	**	872	27,9
Sous-groupes						
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	335	76,0	**	**	106	24,0
Antilles et Bermudes	338	73,6	**	**	121	26,4
Europe de l'Est	186	72,4	**	**	71	27,6
Asie du Sud	178	52,7	**	**	160	47,3
Afrique du Nord	198	79,8	**	**	50	20,2
Asie de l'Est	103	60,9	**	**	66	39,1
Canada	6 151	95,3	301	4,7	**	**

** Moins de 10 élèves.

Tableau 34c
Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur privé), Montréal

Région de naissance	Primaire fait à Montréal		Nouveaux venus nés au Canada		Nouveaux venus nés à l'extérieur du Canada	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	612	87,6	**	**	87	12,4
Canada	3 039	82,4	649	17,6	**	**

** Moins de 10 élèves.

La fréquence des changements d'école

Dans les cinq ans suivant leur entrée en Secondaire 1, environ un tiers des élèves de la cohorte étudiée fréquentent une autre école que celle à laquelle ils se sont initialement inscrits, et on constate que c'est le cas d'un pourcentage légèrement plus grand d'élèves nés à l'étranger que d'élèves nés au pays (36,0 % vs 32,9 %) (voir le tableau 35a pour les deux secteurs combinés).

Tableau 35a
Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1), Montréal

Région de naissance	Aucun changement		Au moins un changement	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	2 446	64,0	1 374	36,0
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	389	64,1	218	35,9
Antilles et Bermudes	314	63,7	179	36,3
Europe de l'Est	243	63,9	137	36,1
Asie du Sud	251	73,8	89	26,2
Afrique du Nord	186	58,9	130	41,1
Asie de l'Est	135	62,2	82	37,8
Canada	6 805	67,1	3 335	32,9

De plus, on n'observe que de petites différences entre les divers sous-groupes de naissance. La proportion d'élèves ayant changé d'école au moins une fois est généralement assez près de la moyenne pour le groupe cible bien que les membres du sous-groupe de l'Afrique du Nord semblent changer d'école un peu plus souvent et ceux de l'Asie du Sud, un peu moins souvent.

Au secteur privé, on peut observer une tendance semblable relative aux changements d'école dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1, bien que cette fois-ci les changements d'école soient légèrement moins fréquents chez les élèves nés à l'étranger que chez les élèves nés au pays (26,6 % vs 29,9 %) (Tableau 35c).

Tableau 35b
Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1) (secteur public), Montréal

Région de naissance	Aucun changement		Au moins un changement	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	1 933	61,9	1 188	38,1
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	263	59,6	178	40,4
Antilles et Bermudes	292	63,6	167	36,4
Europe de l'Est	154	59,9	103	40,1
Asie du Sud	250	74,0	88	26,0
Afrique du Nord	140	56,5	108	43,5
Asie de l'Est	100	59,2	69	40,8
Canada	4 218	65,4	2 234	34,6

Tableau 35c
Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les cinq ans suivant l'entrée en Secondaire 1) (secteur privé), Montréal

Région de naissance	Aucun changement		Au moins un changement	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	513	73,4	186	26,6
Canada	2 587	70,1	1 101	29,9

Finalement, si l'on regarde les tableaux 35b et 35c en parallèle, on constate que le fait de changer d'école est un phénomène plus fréquent au secteur public qu'au secteur privé et ce, à la fois pour le groupe cible et pour le groupe contrôle. Mais la différence entre les deux secteurs en ce qui concerne la propension à changer d'école est beaucoup plus petite dans le cas du groupe cible que dans celui du groupe contrôle.

La fréquentation du soutien linguistique pendant les études secondaires

Comme les élèves nés au Canada qui ont une langue maternelle autre que le français et qui viennent d'une école primaire du Québec ont normalement bénéficié du soutien linguistique au primaire, on peut s'attendre à ce qu'ils n'aient plus besoin du soutien linguistique pendant leurs

études secondaires, à part dans de rares circonstances. Par conséquent, le nombre des membres du groupe contrôle ayant reçu du soutien linguistique pendant leurs études secondaires devrait être faible bien qu'il pourrait inclure quelques non-locuteurs du français venant du reste du Canada récemment arrivés à Montréal. Cela explique les 20 élèves nés au Canada qui ont une valeur *Oui* dans le tableau 36a pour les deux secteurs combinés.

Tableau 36a
Région de naissance : Soutien linguistique pendant les études secondaires, Montréal

Région de naissance	Non		Oui	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	2 901	75,9	919	24,1
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	492	81,1	115	18,9
Antilles et Bermudes	372	75,5	121	24,5
Europe de l'Est	296	77,9	84	22,1
Asie du Sud	157	46,2	183	53,8
Afrique du Nord	259	82,0	57	18,0
Asie de l'Est	132	60,8	85	39,2
Canada	10 120	99,8	20	0,2

De la même manière, s'ils ont fait leur primaire au Québec, les élèves nés à l'étranger qui ont eu besoin d'aide en français ont reçu le soutien linguistique à ce moment-là et, par conséquent, à part dans certains cas, n'ont plus besoin de soutien linguistique au secondaire. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater que la proportion d'élèves nés à l'étranger ayant reçu du soutien linguistique au cours de leur secondaire (24,1 %) est semblable à la proportion évaluée plus tôt pour les nouveaux venus dans le système scolaire montréalais (25,1 %)[32].

Parmi les divers sous-groupes de naissance, ceux qui présentent une sorte d'affinité avec la langue ou la culture française affichent une proportion d'élèves recevant du soutien linguistique qui est inférieure ou égale à la moyenne du groupe cible : l'Afrique du Nord, l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient, l'Europe de l'Est et les Antilles et les Bermudes. Par contre, les

[32] On trouve des locuteurs du français n'ayant pas besoin de soutien linguistique parmi ces nouveaux venus, mais il se trouve que le nombre de nouveaux venus locuteurs du français est contrebalancé par un nombre semblable de non-locuteurs du français ayant reçu du soutien linguistique au primaire.

deux autres sous-groupes de naissance présentent une proportion d'élèves recevant du soutien linguistique qui est significativement plus élevée : l'Asie de l'Est et surtout, l'Asie du Sud. Comme pour le groupe cible, les sous-groupes de naissance présentent une proportion d'élèves inscrits au soutien linguistique qui est semblable à la proportion de nouveaux venus.

Comme nous l'avons noté dans la section 2.2.1, lorsqu'il est question des non-locuteurs du français, très peu d'élèves inscrits dans une école privée reçoivent (ou sont rapportés avoir reçu) du soutien linguistique pendant leurs études secondaires (Tableau 36c).

Tableau 36b
Région de naissance : Soutien linguistique pendant les études secondaires (secteur public), Montréal

Région de naissance	Non		Oui	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	212	70,9	909	29,1
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	328	74,4	113	25,6
Antilles et Bermudes	338	73,6	121	26,4
Europe de l'Est	176	68,5	81	31,5
Asie du Sud	155	45,9	183	54,1
Afrique du Nord	191	77,0	57	23,0
Asie de l'Est	85	50,3	84	49,7
Canada	6 433	99,7	19	0,3

Tableau 36c
Région de naissance : Soutien linguistique pendant les études secondaires (secteur privé), Montréal

Région de naissance	Non		Oui	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	689	98,6	10	1,4
Canada	3 687	100,0	**	**

** ** Moins de 10 élèves.

4 – Les variables liées à l'école

La concentration de non-locuteurs du français

Alors que seulement un élève né au Canada sur dix va à une école fréquentée par une majorité de non-locuteurs du français, près de deux élèves nés à l'étranger sur cinq fréquentent une telle école. Il y a cependant des différences intéressantes entre les divers sous-groupes de naissance. Si la proportion d'élèves qui fréquentent des écoles où l'on trouve une majorité de non-locuteurs du français est semblable à la moyenne du groupe cible dans le cas du sous-groupe de l'Europe de l'Est, elle est toutefois plus faible pour les sous-groupes de l'Asie de l'Est, des Antilles et des Bermudes et de l'Afrique du Nord. À l'opposé, elle est plus grande dans le cas des sous-groupes de l'Asie occidentale et centrale et du Moyen-Orient et surtout, de l'Asie du Sud. Autrement dit, deux élèves nés en Asie du Sud sur trois sont exposés à un effectif scolaire majoritairement formé de non-locuteurs du français.

Tableau 37a
Région de naissance : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée, Montréal

Région de naissance	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada								
Total	789	20,7	1,606	42,0	737	19,3	688	18,0
Sous-groupes								
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	83	13,7	241	39,7	149	24,5	134	22,1
Antilles et Bermudes	122	24,7	240	48,7	86	17,4	45	9,1
Europe de l'Est	87	22,9	155	40,8	40	10,5	98	25,8
Asie du Sud	16	4,7	106	31,2	132	38,8	86	25,3
Afrique du Nord	88	27,8	149	47,2	51	16,1	28	8,9
Asie de l'Est	38	17,5	109	50,2	12	5,5	58	26,7
Canada	5 895	58,1	3 247	32,0	581	5,7	417	4,1

En fait, si deux élèves nés à l'étranger sur cinq fréquentent une école où l'on trouve une majorité de locuteurs du français, un sur quatre fréquente une école dans laquelle la proportion de non-locuteurs du français dépasse 75 %. Or, fait intéressant, cette moyenne masque deux situations différentes. D'une part, les élèves appartenant aux sous-groupes de l'Afrique du Nord et des

Antilles et des Bermudes, qui sont les plus francophiles de tous les sous-groupes étudiés, fréquentent comparativement moins une école où l'on trouve une proportion de plus de 75 % de non-locuteurs du français. D'autre part, les élèves des quatre autres sous-groupes fréquentent une telle école comparativement plus souvent que ceux de l'ensemble du groupe cible.

Comme chacun sait, certaines écoles privées peuvent compter un nombre significatif de non-locuteurs du français, mais ces derniers constituent rarement la majorité. C'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater (Tableau 37c) que peu d'élèves nés au Canada ainsi que peu d'élèves nés à l'étranger fréquentent une école privée dans laquelle les non-locuteurs du français forment la majorité : respectivement, 6,2 % et 13,5 %. De plus, si trois élèves nés au Canada sur quatre fréquentent une école comptant moins d'un quart de non-locuteurs du français, c'est également le cas pour deux élèves nés à l'étranger sur cinq[33].

Tableau 37b
Région de naissance : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur public), Montréal

Région de naissance	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada								
Total	516	16,5	1,274	40,8	691	22,1	640	20,5
Sous-groupes								
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	36	8,2	174	39,5	132	29,9	99	22,4
Antilles et Bermudes	103	22,4	226	49,2	85	18,5	45	9,8
Europe de l'Est	42	16,3	94	36,6	26	10,1	95	37,0
Asie du Sud	16	4,7	105	31,1	131	38,8	86	25,4
Afrique du Nord	64	25,8	110	44,4	49	19,8	25	10,1
Asie de l'Est	16	9,5	83	49,1	12	7,1	58	34,3
Canada	3 196	49,5	2 488	38,6	478	7,4	290	4,5

[33] Les élèves d'une même origine ont tendance à se regrouper dans certaines écoles. On peut donc s'attendre à ce que les membres de certains sous-groupes fréquentent des écoles où l'on trouve une proportion substantielle d'élèves appartenant au même sous-groupe. Selon une analyse additionnelle que nous n'avons pas présentée ici, c'est particulièrement vrai pour le sous-groupe de l'Asie occidentale et centrale et du Moyen-Orient (avec un élève sur cinq fréquentant une école où son sous-groupe constitue plus de 20 % de l'effectif scolaire), pour celui des Antilles et des Bermudes (avec un élève sur quatre fréquentant une école où son sous-groupe constitue plus de 15 % de l'effectif scolaire, y compris une proportion non négligeable où la proportion d'élèves nés à l'étranger dépasse 20 %) et enfin le sous-groupe de l'Asie du Sud (avec un élève sur cinq fréquentant une école dans laquelle son propre sous-groupe représente entre 10 et 15 % de l'effectif scolaire).

Tableau 37c
Région de naissance : Concentration de non-locuteurs du français dans l'école fréquentée (secteur privé), Montréal

Région de naissance	0 - <25 %		26 - < 50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada	273	3,1	332	47,5	46	6,6	48	6,9
Canada	2 699	7,2	759	20,6	103	2,8	127	3,4

La fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique

Rappelons que cette variable ne s'applique qu'aux écoles publiques. Par conséquent, nous ne présentons qu'un seul tableau sur le sujet (Tableau 38). D'après les données qui y figurent, la fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique est à peine plus élevée dans le groupe cible que dans le groupe contrôle : 61,7 % vs 58,2 %. Cependant, au sein du groupe cible, il y a des différences significatives selon la région de naissance. La fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique est beaucoup plus faible que la moyenne du groupe pour les élèves nés en Europe de l'Est et en Asie de l'Est, alors qu'au contraire elle est beaucoup plus importante chez les élèves nés en Asie du Sud et surtout, ceux du sous-groupe des Antilles et des Bermudes. Il reste les élèves nés en Asie occidentale et centrale et au Moyen-Orient et en Afrique du Nord dont la moyenne est semblable à celle du groupe contrôle.

Tableau 38
Région de naissance : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique (secteur public), Montréal

Région de naissance	Non*		Oui**	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	1 195	38,3	1 925	61,7
Sous-groupes				
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	197	44,7	244	55,3
Antilles et Bermudes	102	22,3	356	77,7
Europe de l'Est	163	63,4	94	36,6
Asie du Sud	92	27,2	246	72,8
Afrique du Nord	102	41,1	146	58,9
Asie de l'Est	99	58,6	70	41,4
Canada	2 652	41,8	3 685	58,2

* Déciles 1 à-7 de l'indice *Québec Agir autrement* ** Déciles 8 à 10 de l'indice *Québec Agir autrement*

2.3.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires

1 – Les taux de diplomation et le cheminement scolaire

Examinons d'abord la proportion des élèves qui obtiennent leur diplôme à temps, c'est-à-dire dans les cinq ans après leur entrée en Secondaire 1, dans la région (Montréal) dans laquelle ils ont commencé. Comme le montrent bien les données du Tableau 39a pour les deux secteurs combinés, les élèves du groupe cible obtiennent beaucoup moins souvent leur diplôme à temps que les élèves du groupe contrôle. Si un peu plus d'un élève né au Canada sur deux obtient son diplôme dans les délais prescrits à Montréal, seulement deux élèves nés à l'étranger sur cinq en font autant. Mais ici encore, il y a des différences marquées entre les sous-groupes de naissance étudiés. À un extrême, se trouvent le sous-groupe de l'Asie du Sud et celui des Antilles et des Bermudes dans lesquels un membre sur cinq obtient son diplôme dans les délais prescrits à Montréal. À l'autre extrême, on trouve le sous-groupe de l'Asie de l'Est dont deux membres sur trois obtiennent leur diplôme dans les délais prévus. Entre les deux, les trois sous-groupes restants affichent des proportions similaires (environ un sur deux), ce qui ressemble à la proportion affichée par le groupe contrôle : l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Europe de l'Est.

Tableau 39a
Région de naissance : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Montréal

Région de naissance	Diplômé à Montréal						Encore dans le système	Diplômé dans une autre région		Absent
	À la date prévue		Un an après		Deux ans après					
	N	%	N	%*	N	%*	N	N	%*	N
À l'extérieur du Canada										
Total	1 536	40,2	366	9,6	164	4,3	134	122	3,0	1 498
Sous-groupes										
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	293	48,3	52	8,6	30	4,9	18	21	3,5	193
Antilles et Bermudes	110	22,3	54	11,0	31	6,3	30	**	**	263
Europe de l'Est	208	54,7	33	8,7	13	3,4	**	22	5,8	97
Asie du Sud	67	19,7	40	11,8	21	6,2	**	**	**	199
Afrique du Nord	158	50,0	33	10,4	11	3,5	11	14	4,4	89
Asie de l'Est	133	61,3	17	7,8	**	**	**	**	**	50
Canada	5 415	53,4	705	7,0	287	2,8	301	470	4,6	2 962

** Moins de 10 élèves.

Le fait de prolonger d'un ou deux ans le délai normal de cinq ans permet à un plus grand nombre d'élèves d'obtenir leur diplôme. Avec une année de plus, la proportion d'élèves diplômés augmente de 9,6 % pour le groupe cible, mais de seulement 7,0 % pour le groupe contrôle. De plus, l'ajout d'une deuxième année permet encore d'augmenter la proportion de diplômés de 4,3 % pour le groupe cible, mais seulement de 2,8 % pour le groupe contrôle.

Autrement dit, on constate qu'en prolongeant le délai au-delà des cinq ans normalement prévus, les années supplémentaires de scolarisation permettent aux élèves nés à l'étranger de rattraper quelque peu les élèves nés au Canada. En effet, la différence initiale (après cinq ans) entre les proportions de diplômés (13,2 %) est réduite à 10,6 % avec une année de scolarité additionnelle et à 9,1 % avec une deuxième année de scolarité additionnelle, puisque 54,1 % des élèves nés à l'étranger obtiennent leur diplôme à Montréal contre 63,2 % des élèves nés au Canada (voir le Tableau 39b).

Tableau 39b
Région de naissance : Taux de diplomation cumulatifs, Montréal

Région de naissance	Proportion d'élèves ayant obtenu leur diplôme à Montréal		Taux de diplomation total
	À la date prévue	Deux ans après	
À l'extérieur du Canada			
Total	40,2	54,1	57,3
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	48,3	61,8	65,2
Antilles et Bermudes	22,3	39,6	40,6
Europe de l'Est	54,7	66,8	72,6
Asie du Sud	19,7	37,6	39,4
Afrique du Nord	50,0	63,9	68,4
Asie de l'Est	61,3	70,5	74,7
Canada	53,4	63,2	67,8

** Moins de 10 élèves.

Dans les sous-groupes de naissance, le rattrapage associé à la prolongation du délai pour obtenir un diplôme est d'autant plus important que la proportion initiale de diplômés est faible. Ainsi, les deux années additionnelles font augmenter la proportion de 17-18 % de diplômés dans les deux

sous-groupes qui avaient les valeurs initiales les plus basses (l'Asie du Sud et les Antilles et les Bermudes). Chez les trois sous-groupes qui avaient des valeurs initiales intermédiaires (l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord et l'Europe de l'Est) l'augmentation est de 12-13 % et chez le sous-groupe qui avait la valeur initiale la plus élevée (l'Asie de l'Est), elle est seulement de 9 %. Autrement dit, le fait de prolonger le délai de cinq à sept ans permet de réduire les écarts dans les proportions de diplômés : 37,6 % à 70,6 % après sept ans contre 19,7 % à 61,3 % après cinq ans.

Rappelons qu'à un moment ou à un autre, certains élèves ont pu déménager à l'extérieur de Montréal et continuer leurs études secondaires ailleurs mais toujours dans la province de Québec où ils ont peut-être obtenu leur diplôme. Ainsi, alors que 4,6 % des élèves nés au Canada ont obtenu leur diplôme dans une autre région que celle de Montréal dans un délai de sept ans, ce n'est le cas que de 3,2 % des élèves nés à l'étranger. Cette moyenne du groupe cible cache toutefois certaines différences entre les sous-groupes qui sont liées à la propension très variable des membres de chacun des sous-groupes à déménager à l'extérieur de la région montréalaise. La proportion d'élèves diplômés dans une autre région est assez faible pour le sous-groupe des Antilles et des Bermudes ainsi que pour celui de l'Asie du Sud et assez élevée pour les quatre autres sous-groupes étudiés.

Le fait de considérer la diplomation à l'extérieur de Montréal fait augmenter la proportion de diplômés du groupe cible à 57,3 % contre 67,8 % pour le groupe contrôle, ce qui fait légèrement augmenter le déficit des élèves nés à l'étranger (10,5 %).

Entre les divers sous-groupes, le taux de diplomation total (après sept ans à l'intérieur ou à l'extérieur de Montréal) varie substantiellement. En effet, il varie de près de 40 % pour l'Asie du Sud et pour les Antilles et les Bermudes à plus de 70 % pour l'Europe de l'Est et l'Asie de l'Est. Quant aux deux autres sous-groupes, leur proportion de diplômés est assez élevée : 65,2 % pour l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient et 68,4 % pour l'Afrique du Nord.

2 – Le type de diplôme d'études secondaires

Comme nous l'avons observé plus tôt dans la section 2.2.1.2, seuls quelques élèves obtiennent un diplôme professionnel (que ce soit au secteur des jeunes ou des adultes), alors qu'un beaucoup

plus grand nombre obtiennent un diplôme général au secteur des adultes. Ces résultats ressortent également du tableau 40 pour les secteurs privés et publics combinés. Premièrement, alors que la proportion des élèves qui obtiennent un diplôme professionnel représente 1,6 % du groupe contrôle, elle ne représente que 0,6 % du groupe cible, et cette moyenne est plus ou moins représentative de tous les sous-groupes de naissance (gardons en tête que les chiffres ici en jeu sont très petits sinon inexistants). Deuxièmement, alors qu'un élève né au Canada sur 20 obtient son diplôme général au secteur des adultes plutôt qu'au secteur des jeunes, un élève né à l'étranger sur dix en fait autant. Ici encore, cette moyenne cache d'étonnantes variations entre les sous-groupes de naissance. D'un côté, dans quatre des six sous-groupes, la proportion d'élèves obtenant un diplôme général au secteur des adultes est semblable à celle des élèves nés au Canada. De l'autre, cette proportion est beaucoup plus élevée dans le cas des élèves du sous-groupe des Antilles et des Bermudes (16,4 %) et surtout, dans le cas des élèves du sous-groupe de l'Asie du Sud (26,5 %). Cette situation s'explique probablement du fait que ces élèves ont du retard dans leurs études et qu'ils doivent passer au secteur des adultes quand ils en ont l'âge.

Tableau 40
Région de naissance : Type de diplôme d'études secondaires, Montréal

Région de naissance	DES au secteur des jeunes	DES au secteur des adultes	DEP professionnel
À l'extérieur du Canada			
Total	87,8	11,6	0,6
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	90,3	9,3	0,4
Antilles et Bermudes	83,6	16,4	0,0
Europe de l'Est	93,0	7,0	0,0
Asie du Sud	72,7	26,5	0,8
Afrique du Nord	93,6	5,8	0,6
Asie de l'Est	93,5	5,7	0,8
Canada	92,0	6,5	1,6

3 - L'évaluation de la migration hors Québec et du taux de décrochage

Comme dans la présentation des données portant sur les non-locuteurs du français, certains élèves, qu'ils soient absents ou présents à l'an 7, obtiennent leur diplôme à l'an 8 (voir tableau 41). Dans de telles circonstances, on peut identifier les décrocheurs comme étant les élèves qui sont absents du système à l'an 7 et qui n'obtiennent pas leur diplôme à l'an 8, pourvu qu'ils vivent encore au Québec.

Tableau 41
Région de naissance : Évaluation de la migration hors Québec et du taux de décrochage, Montréal

Région de naissance	Diplômé (%)		Déménagé avant d'avoir atteint l'âge de 15 ans (%)	Autre selon le statut au cours de l'an 7	
	Dans les sept ans	La 8e année		Présent (%)	Absent (%)
À l'extérieur du Canada					
Total	57,3	1,3	8,7	3,1	29,7
Sous-groupes					
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	65,2	0,7	9,4	2,8	21,9
Antilles et Bermudes	40,6	1,8	4,3	5,5	47,9
Europe de l'Est	72,6	0,5	5,3	1,6	20,0
Asie du Sud	39,4	1,2	15,9	2,1	41,5
Afrique du Nord	68,4	0,6	6,3	3,5	21,2
Asie de l'Est	74,7	0,9	6,0	1,8	16,6
Canada	67,8	1,5	2,0	2,6	26,1

Comme pour les non-locuteurs du français, nous avons estimé que les élèves qui avaient déménagé hors Québec correspondaient aux élèves qui n'apparaissent plus du tout dans nos bases de données après leur 14e anniversaire. Alors que cela ne représente que 2,0 % des élèves nés au Canada, cela représente 8,7 % des élèves nés à l'étranger. Toutefois ce chiffre est une moyenne qui cache de grandes disparités entre les sous-groupes de naissance. En effet, les sous-groupes des Antilles et des Bermudes, de l'Europe de l'Est, de l'Asie de l'Est et de l'Afrique du Nord se situent sous cette moyenne alors que les sous-groupes de l'Asie occidentale et centrale et du Moyen-Orient et surtout de l'Asie du Sud sont substantiellement au-dessus de la moyenne.

Il semble donc que, si l'on tient compte de la migration hors Québec, le taux de décrochage pour l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient est similaire à celui de l'Afrique du Nord.

4 – Les taux de diplomation par secteur (public vs privé)

Les taux de diplomation après sept ans sont plus élevés au secteur privé qu'au secteur public, à la fois pour le groupe cible et pour le groupe contrôle. Mais, l'avantage du secteur privé par rapport au secteur public est beaucoup moins substantiel pour les élèves nés à l'étranger (67,5 % vs 55,0 %) que pour les élèves nés au Canada (85,1 % vs 58,0 %) (Tableau 42). En fait, cet avantage du secteur privé diffère selon le sous-groupe de naissance. Étudions d'abord les groupes qui comptent au moins 100 élèves dans une école privée. Il est vrai que les élèves du

sous-groupe d'Asie occidentale et centrale et du Moyen-Orient obtiennent plus souvent un diplôme au secteur privé qu'au secteur public mais cela n'est pas le cas pour les élèves d'Europe de l'Est qui obtiennent leur diplôme dans des proportions semblables, aux secteurs public et privé. Ensuite, l'examen des sous-groupes comptant un nombre moyen d'élèves inscrits dans une école privée (entre 34 et 68 élèves) nous montre que l'avantage du secteur privé s'applique dans le cas du sous-groupe des Antilles et des Bermudes, mais ne s'applique pas au sous-groupe des élèves d'Afrique du Nord pour lesquels le taux de diplomation est similaire dans les deux secteurs.

Tableau 42
Région de naissance : Taux de diplomation par secteur (public vs privé), Montréal

Région de naissance	Après cinq ans		Après six ans		Après sept ans	
	Public (%)	Privé (%)	Public (%)	Privé (%)	Public (%)	Privé (%)
À l'extérieur du Canada						
Total	38,6	60,1	50,0	65,2	55,0	67,5
Sous-groupes						
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	43,5	68,7	54,6	74,7	61,0	76,5
Antilles et Bermudes	20,5	58,8	32,0	64,7	38,6	67,6
Europe de l'Est	56,0	68,3	67,7	72,4	72,0	74,0
Asie du Sud	19,8	**	32,2	**	39,1	**
Afrique du Nord	53,6	55,9	65,3	63,2	69,0	66,2
Asie de l'Est	62,1	70,8	71,0	79,2	72,8	81,3
Canada	44,4	77,7	53,9	83,2	58,0	85,1

** Moins de 10 élèves.

Finalement, nous devons commenter les différences entre les deux secteurs à l'égard de : 1) l'obtention du diplôme à la date prévue, et 2) l'augmentation du taux de diplomation grâce à l'ajout de deux années additionnelles. Le secteur privé réussit nettement mieux que le secteur public en ce qui a trait à l'obtention d'un diplôme à la date prévue, et ce, davantage pour les élèves nés au Canada (77,7 % vs 44,4 %) que pour les élèves nés à l'étranger (60,1 % vs 38,6 %). Cependant les années supplémentaires sont plus bénéfiques au secteur public qu'au secteur privé, pour les deux groupes. Pour les élèves nés à l'étranger, une année d'étude supplémentaire permet d'augmenter le taux de diplomation de 11,4 % au secteur public vs

seulement 5,1 % au secteur privé. De plus, une deuxième année d'étude supplémentaire permet d'ajouter 5,0 % au secteur public vs seulement 2,3 % au secteur privé.

5 – La participation et les résultats dans certaines matières

Le français

La réussite d'un cours de langue est obligatoire pour obtenir un diplôme d'études secondaires. On peut donc s'attendre à ce que les élèves qui ont le français comme langue d'enseignement fassent l'examen de langue administré par le Ministère dans cette langue et, par conséquent, qu'ils aient une note en français. En outre, comme les examens de langue du Ministère sont généralement administrés à la toute fin du Secondaire 5, le taux de participation en français devrait s'approcher du taux de diplomation ou, plus précisément, il devrait être un tout petit peu plus élevé, étant donné qu'une infime fraction des élèves « ayant survécu » jusqu'à cette étape du système n'obtiendra pas son diplôme. En effet, alors que le taux de participation en français est de 70,3 % vs un taux de diplomation de 67,8 % pour le groupe contrôle, il est de 58,4 % vs 57,3 % pour le groupe cible (voir Tableau 43 pour les deux secteurs combinés).

Toutefois, la participation en français n'est pas plus élevée que le taux de diplomation pour deux des sous-groupes de naissance étudiés. En effet, la participation en français est plus faible que le taux de diplomation pour les élèves d'Asie de l'Est et surtout pour les élèves d'Asie du Sud. Cette observation est analogue à celle que nous avions faite à la section 2.2 pour les locuteurs du chinois et du tamoul. Ici encore, cela peut être attribuable au fait qu'une proportion non négligeable d'élèves de ces sous-groupes sont passés à une école où la langue d'enseignement est l'anglais.

Tableau 43
Région de naissance : Participation et résultats en français, Sec. 5, Montréal

Région de naissance	Participation		Note moyenne
	N	%	
À l'extérieur du Canada			
Total	2 231	58,4	71,2
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	401	66,1	71,6
Antilles et Bermudes	223	45,2	67,6
Europe de l'Est	279	73,4	75,3
Asie du Sud	104	30,6	68,4
Afrique du Nord	228	72,2	72,4
Asie de l'Est	158	72,8	73,4
Canada	7 129	70,3	74,1

Passons maintenant à la note moyenne en français pour les deux secteurs combinés. On peut constater en regardant le tableau 43 qu'elle est inférieure de trois points de pourcentage pour les élèves nés à l'étranger par rapport aux élèves nés au pays (71,2 vs 74,1) et que, au sein du groupe cible, plus la participation est élevée, plus la note moyenne est élevée. Autrement dit, dans le groupe cible, les résultats en français vont de paire avec la propension à obtenir un diplôme. Par exemple, la note moyenne en français est de deux à trois points sous la moyenne du groupe cible pour les élèves nés en Asie du Sud ou dans les Antilles et les Bermudes et de trois à quatre points plus élevés pour les élèves nés en Asie de l'Est ou en Europe de l'Est.

Les mathématiques

Comme à la section 2.2.2.2, l'analyse de la participation en mathématiques met l'accent sur deux aspects complémentaires :

1) la participation à un cours de mathématiques, quel qu'il soit;
2) le choix d'un cours en particulier parmi les trois cours offerts (que nous avons définis plus tôt).

Les données que nous avons utilisées pour étudier ces deux aspects sont présentées au tableau 45 qui a été créé à partir des données brutes du tableau 44.

Commençons par rappeler que, pour la cohorte étudiée, il n'était pas obligatoire de passer un cours de mathématiques en Secondaire 5, comme ce l'est maintenant, pour obtenir un diplôme

d'études secondaires. Donc, pour les raisons que nous avons évoquées plus tôt, nous devrions nous attendre à ce que le taux de participation en mathématiques soit inférieur au taux de diplomation. Cette prévision vaut pour le groupe cible (53,6 % vs 57,3 %) ainsi que pour le groupe contrôle (63,7 % vs 67,8 %). Elle est également vraie pour quatre des sous-groupes de naissance avec un écart entre deux taux allant de deux (Antilles et Bermudes) à sept points de pourcentage (Asie du Sud). Compte tenu des résultats comparables obtenus à la section 2.2 en ce qui concerne les locuteurs du chinois, il n'est pas surprenant de constater ici que l'exception à cette observation générale se rapporte à l'Asie de l'Est : le taux de participation de ce sous-groupe est de 77,9 % en mathématiques vs un taux de diplomation de 74,7 %, ce qui souligne l'attirance particulièrement élevée des élèves de cette origine pour les mathématiques, y compris chez ceux qui affichent des chances plutôt faibles d'obtenir leur diplôme.

Tableau 44
Région de naissance : Participation et résultats en math, Montréal

Math 514, Sec. 5 (peu sélectif)

Région de naissance	Participation		Note moyenne
	N	%	
À l'extérieur du Canada			
Total	678	17,7	63,6
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	92	15,2	64,8
Antilles et Bermudes	128	26,0	61,5
Europe de l'Est	48	12,6	66,2
Asie du Sud	44	12,9	60,8
Afrique du Nord	51	16,1	65,7
Asie de l'Est	11	5,1	62,8
Canada	1 966	19,4	66,0

Math 526, Sec. 5 (moyennement sélectif)

Région de naissance	Participation		Note moyenne
	N	%	
À l'extérieur du Canada			
Total	280	7,3	62,4
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	50	8,2	62,3
Antilles et Bermudes	18	3,7	60,6
Europe de l'Est	44	11,6	62,8
Asie du Sud	**	**4	**
Afrique du Nord	33	10,4	61,0
Asie de l'Est	14	6,5	65,7
Canada	1 101	10,9	64,7

Math 536, Sec. 5 (très sélectif)

Région de naissance	Participation		Note moyenne
	N	%	
À l'extérieur du Canada			
Total	1 090	28,5	73,9
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	227	37,4	73,9
Antilles et Bermudes	42	8,5	66,1
Europe de l'Est	169	44,5	76,0
Asie du Sud	57	16,8	70,1
Afrique du Nord	118	37,3	74,2
Asie de l'Est	144	66,4	81,1
Canada	3 389	33,4	73,7

Tableau 45
Région de naissance : Participation à un cours de math peu, moyennement ou très sélectif, Montréal

Région de naissance	Participation totale		Répartition selon la sélectivité		
			Faible	Moyenne	Élevée
	N	%	%	%	%
À l'extérieur du Canada					
Total	2 048	53,6	33,1	13,7	53,2
Sous-groupes					
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	369	60,8	24,9	13,6	61,5
Antilles et Bermudes	188	38,1	68,1	9,6	22,3
Europe de l'Est	261	68,7	18,4	16,9	64,8
Asie du Sud	109	32,1	40,4	7,3	52,3
Afrique du Nord	202	63,9	25,2	16,3	58,4
Asie de l'Est	169	77,9	6,5	8,3	85,2
Canada	6 456	63,7	30,5	17,1	52,5

Il apparaît qu'environ la moitié des élèves qui ont une note en mathématiques ont choisi le cours très sélectif alors que seulement un tiers d'entre eux ont opté pour le cours peu sélectif, ce qui laisse donc un élève sur six dans le cours moyennement sélectif. Cette répartition s'applique plus ou moins au groupe cible et au groupe contrôle, bien que la popularité des cours peu sélectif et très sélectif soit un peu plus élevée dans le groupe cible que dans le groupe contrôle. En outre, au sein du groupe cible, la répartition par degré de sélectivité montre de grandes fluctuations entre les sous-groupes de naissance qui ont cependant des proportions plus ou moins similaires d'élèves inscrits au cours moyennement sélectif (7,3 % à 16,9 %).

Cela veut dire que le choix du cours peu sélectif et celui du cours très sélectif ont une forte corrélation : plus la proportion d'élèves inscrits au cours très sélectif est élevée, plus la proportion d'élèves inscrits au cours peu sélectif est faible et vice versa. Quatre des six sous-groupes de naissance étudiés ont des proportions d'inscrits aux cours peu sélectif et très sélectif qui concordent avec les moyennes du groupe cible. Par contre, les deux sous-groupes restant présentent d'importantes différences. À un extrême, les élèves nés dans les Antilles et les Bermudes ont beaucoup plus de chances de choisir le cours peu sélectif et, en conséquence, beaucoup moins de chances de choisir le cours très sélectif. À l'autre extrême, on trouve les élèves nés en Asie de l'Est qui, par comparaison, sont moins enclins à choisir le cours peu sélectif et, en conséquence, plus enclins à opter pour le cours très sélectif.

Autrement dit, si les cours de mathématiques semblent exercer un attrait particulièrement grand sur les élèves nés en Asie de l'Est, c'est avant tout le cours très sélectif qui exerce un tel attrait.

Finalement, complétons notre analyse au sujet des cours de mathématiques en examinant les notes moyennes obtenues aux cours peu sélectif et très sélectif (voir le tableau 44). Observons d'abord que, pour le cours très sélectif, le groupe cible dépasse à peine le groupe contrôle (73,9 vs 73,7) mais la moyenne du groupe cible cache de grands écarts entre les sous-groupes de naissance qui recréent la même répartition des six sous-groupes choisis en trois catégories que nous avons déjà évoquées à l'égard d'autres variables. Cependant, il faut faire une nuance intéressante au sujet des élèves de l'Asie de l'Est. En effet, bien que leur note moyenne au cours très sélectif soit nettement supérieure à celle des autres sous-groupes, ce n'est pas le cas de leur note moyenne au cours peu sélectif, qui s'apparente à celle des deux sous-groupes de naissance les plus faibles, soit ceux de l'Asie du Sud et des Antilles et des Bermudes.

Les sciences

La réussite au cours Physique 416, qui est une matière de Secondaire 4, est nécessaire pour obtenir un diplôme. La participation à cette matière risque donc de refléter plus ou moins le fait d'avoir atteint le Secondaire 4. Alors que la participation à cette matière atteint 75,8 % chez les élèves nés au Canada, elle n'est que de 63,3 % chez les élèves nés à l'étranger (voir le tableau 46). Le taux de participation est de huit points inférieur au taux de diplomation dans le cas du groupe contrôle, et n'est que de six points inférieur dans le cas du groupe cible. Cette moyenne

du groupe cible s'applique, plus ou moins, aux sous-groupes de naissance à deux exceptions près. Comme première exception, on trouve le sous-groupe des Antilles et des Bermudes pour lequel le taux de participation au cours de Physique 416 est plus de dix points de pourcentage plus élevé que le taux de diplomation, ce qui illustre la difficulté des membres de ce sous-groupe à réussir les dernières années de leurs études secondaires. La seconde exception est le sous-groupe d'Asie du Sud pour lequel, au contraire, l'écart entre les deux indicateurs pris en considération n'est que de deux points de pourcentage, ce qui indique à quel point ce sous-groupe fait preuve de résilience au cours de ses dernières années de secondaire, et ce en grande partie grâce à la stratégie révélée plus tôt, qui consiste à passer au secteur des adultes, mais en anglais, dès qu'ils en ont l'âge.

Tableau 46
Région de naissance : Participation et résultats en sciences, Montréal

Physique 416, Sec. 4 (peu sélectif)

Région de naissance	Participation		Note moyenne
	N	%	
À l'extérieur du Canada			
Total	2 418	63,3	75,0
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	425	70,0	76,1
Antilles et Bermudes	246	49,9	69,1
Europe de l'Est	293	77,1	78,6
Asie du Sud	142	41,8	73,1
Afrique du Nord	234	74,1	75,3
Asie de l'Est	171	78,8	85,1
Canada	7 687	75,8	76,1

Sciences, Sec. 5 (Physique 534 et Chimie 534) (très sélectif)

Région de naissance	Participation		Note moyenne
	N	%	
À l'extérieur du Canada			
Total	950	24,9	75,6
Sous-groupes			
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	188	31,0	75,3
Antilles et Bermudes	34	6,9	66,7
Europe de l'Est	147	38,7	77,3
Asie du Sud	54	15,9	72,2
Afrique du Nord	107	33,9	74,7
Asie de l'Est	124	57,1	81,9
Canada	2 591	25,6	76,8

Contrairement au groupe contrôle qui a une note moyenne de 76,1 en Physique 416, le groupe cible réussit un peu moins bien avec une note moyenne de 75,0. Toutefois, cette note du groupe cible masque ici encore de grandes variations entre les sous-groupes de naissance. De telles variations suggèrent que, comme c'était le cas dans certaines autres matières, les résultats dans les matières peu sélectives concordent avec le taux de diplomation. L'Asie du Sud ainsi que les Antilles et les Bermudes sont au bas du classement, l'Europe de l'Est et l'Asie de l'Est se trouvent en haut et, par conséquent, l'Afrique du Nord ainsi que l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient sont en centre. De toute évidence, comme sa note est de sept à huit points plus élevée que celle du meilleur sous-groupe suivant, le sous-groupe de l'Asie de l'Est bénéficie d'un important avantage en sciences.

Quant aux sciences de Secondaire 5, qui sont des matières très sélectives, il semble qu'elles soient suivies par environ un élève sur quatre de la cohorte initiale, dans le groupe cible (24,9 %) ainsi que dans le groupe contrôle (25,6 %). Il y a cependant de grandes variations dans les sous-groupes de naissance. La participation aux cours de sciences très sélectifs est au-dessus de la moyenne pour quatre des six sous-groupes choisis : l'Asie occidentale et centrale et le Moyen-Orient, l'Afrique du Nord, l'Europe de l'Est et surtout l'Asie de l'Est. Cependant, elle est particulièrement faible pour les deux sous-groupes restants : l'Asie du Sud et surtout les Antilles et les Bermudes. De toute évidence, de telles disparités ne nous surprennent pas car elles démontrent une fois de plus la division des six sous-groupes de naissance choisis en trois catégories déjà rencontrées à diverses occasions.

2.4 CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS AU NIVEAU DES POLITIQUES

Cette section présente les principales constatations que nous avons tirées de notre analyse portant sur la manière dont les jeunes d'origine immigrée cheminent et réussissent au secondaire, dans le système scolaire québécois. Elle présente également les conclusions que nous avons tirées de ces constatations et qui pourraient venir appuyer les décisions que doivent prendre quotidiennement les décideurs en matière d'éducation, au niveau local et provincial.

Nous présenterons d'abord les observations qui émanent des données basées d'une part, sur la langue d'usage à la maison et d'autre part, sur le lieu de naissance avant de présenter quelques observations tirées de notre analyse de régression.

1 - Observations liées à la présentation des données

Notre première observation porte sur les caractéristiques initiales des jeunes d'origine immigrée. Nous avons constaté qu'en comparaison aux locuteurs du français, les non-locuteurs du français ont des caractéristiques moins positives. Plus précisément, ils vivent dans des quartiers moins riches, ils arrivent souvent en Secondaire 1 avec une année de retard (ou plus) et ils fréquentent des écoles où l'on trouve une plus grande proportion de non-locuteurs du français. De plus, comparativement aux élèves nés au Canada, les élèves nés à l'étranger ont des caractéristiques encore moins positives.

Cependant, il y a des différences frappantes entre les sous-groupes linguistiques et les sous-groupes de naissance en ce qui a trait aux caractéristiques affichées. Dans certains groupes, comme celui des locuteurs du créole, les différentes caractéristiques ont tendance à toutes aller dans la même direction. Mais le plus souvent, ces caractéristiques vont dans des directions opposées. Rappelons le cas des locuteurs du chinois qui, en comparaison, habitent dans des quartiers plutôt défavorisés, mais fréquentent souvent l'école privée. Autrement dit, que ce soit pour la langue d'usage à la maison ou pour le lieu de naissance il ne semble pas y avoir d'ordre hiérarchique nettement préétabli pour les différents sous-groupes, c'est-à-dire un ordre qui dès le départ nous permettrait de prédire les résultats scolaires de chacun.

Cela dit, nous avons constaté des différences plus intéressantes entre les deux systèmes scolaires (public et privé) que celles que nous avons trouvées entre les sous-groupes choisis, à cause des différences notées dans la composition de leurs effectifs scolaires.

Notre deuxième observation porte sur les résultats scolaires dans leur ensemble. Globalement, les non-locuteurs du français n'ont pas d'aussi bons résultats que les locuteurs du français, et cette tendance touche encore davantage les élèves nés à l'étranger par rapport aux élèves nés au Canada. Cette observation est valable pour la plupart des critères utilisés pour évaluer les résultats scolaires (diplôme obtenu à la date prévue ou deux ans après la date prévue, résultats dans certaines matières (pas toutes)[34]), mais pas pour la participation aux cours sélectifs qui

[34] Comme nous pouvions nous y attendre d'après la littérature internationale, les élèves d'origine immigrée ont de meilleures notes dans des matières comme les mathématiques et les sciences que dans la langue d'enseignement, ici le français.

mènent à un programme en sciences de la nature ou de la santé au CÉGEP. Cependant, contrairement aux différences évoquées plus tôt, dans les caractéristiques des non-locuteurs du français par rapport aux locuteurs du français et des élèves nés à l'étranger par rapport aux élèves nés au Canada, nous pouvons dire que les différences de résultats ne sont pas marquées.

Notre troisième observation a trait aux disparités dans les résultats des élèves. Nous avons en effet constaté l'existence d'un ordre hiérarchique nettement défini à ce niveau, à la fois pour les sous-groupes linguistiques et les sous-groupes de naissance. À un extrême, on trouve le groupe qui n'est pas performant du tout (les locuteurs du créole), à l'autre extrême, les groupes très performants (les locuteurs du roumain, du vietnamien et du chinois). Au centre, on trouve les groupes qui sont sous la moyenne (les locuteurs de l'espagnol et du portugais) et les groupes qui se situent à peu près dans la moyenne (les locuteurs de l'arabe et du perse). Néanmoins, aucune relation claire ne semble émerger entre ces disparités dans les résultats et celles que nous avons notées plus tôt dans les caractéristiques des divers sous-groupes.

Notre analyse des résultats scolaires montre aussi clairement que la fréquentation d'une école privée plutôt que publique fait une immense différence. Cependant, l'avantage associé au fait de fréquenter une école privée est beaucoup plus faible pour les élèves nés à l'étranger que pour ceux qui sont nés au Canada.

2 - Observations liées à l'analyse de régression

Cette analyse, qui a été effectuée uniquement pour la langue d'usage à la maison, confirme plus ou moins les résultats de l'analyse descriptive, mais en plus, elle nous permet de mieux évaluer l'impact des facteurs qui sont à l'œuvre.

Le fait de contrôler l'impact des caractéristiques du groupe cible et du groupe de contrôle nous offre des bases sur lesquelles fonder notre quatrième observation. Les résultats des non-locuteurs du français se révèlent alors meilleurs (plutôt que pires) que ceux des locuteurs du français en ce qui a trait au taux de diplomation (rapport de cotes de 1,39) ainsi qu'en ce qui a trait à la participation à des cours sélectifs (rapport de cotes de 1,49).

Nous avons pu tirer notre cinquième observation en procédant au même type de contrôle des caractéristiques des élèves au niveau des sous-groupes linguistiques. En résumé, les différences

que nous avons notées précédemment entre les cinq sous-groupes linguistiques conservés pour l'analyse de régression sont confirmées. Cependant, les cinq sous-groupes ont amélioré leurs positions respectives par rapport au groupe contrôle. En ce qui a trait à la diplomation, les sous-groupes des locuteurs du vietnamien et du chinois affichent des rapports de cotes particulièrement élevés, respectivement, 2,99 et 4,08. En outre, le sous-groupe des locuteurs de l'arabe, qui bénéficiait d'un avantage de quatre points de pourcentage pour la diplomation affiche un rapport de cotes de 1,96, alors que le sous-groupe des locuteurs de l'espagnol, qui avait un déficit de 13 points de pourcentage et le sous-groupe des locuteurs du créole, qui avait un déficit de 26 points de pourcentage affichent respectivement un rapport de cotes de 1,00 et de 0,70. Ces différences entre les groupes s'appliquent également dans le cas de la participation à des cours sélectifs bien que le sous-groupe des locuteurs du créole ne s'approche pas autant du groupe contrôle.

Notre dernière observation porte sur les facteurs qui influencent deux des indicateurs portant sur les résultats scolaires : la diplomation deux ans après la date prévue et le choix de cours sélectifs en mathématiques et en sciences. Globalement, ces résultats permettent de jeter un éclairage intéressant sur la valeur respective des différentes théories mentionnées plus tôt. D'abord, l'appartenance à un sous-groupe linguistique spécifique est très significative. Comme nous l'avons expliqué à la section 1.2, ce résultat peut être interprété de plusieurs manières. Cela pourrait être l'effet des valeurs et des stratégies des familles des différentes communautés étudiées ou celui des attitudes des enseignants et de leur valorisation des différentes langues et cultures. En fait, seule la poursuite d'une approche qualitative nous permettrait de mieux comprendre l'impact des variables liées aux divers groupes linguistiques.

Parmi les facteurs sociodémographiques dont l'influence sur la diplomation a été prouvée dans la littérature, seul le sexe semble être une variable significative dans le cas du groupe cible. Les deux autres variables, une variable socio-économique reflétant le revenu familial médian et une variable reflétant le fait d'être né à l'étranger plutôt qu'au Canada ne sont pas significatives du tout. Par contre, ces trois variables sont toutes significatives dans le cas du groupe contrôle.

On peut expliquer le fait que la variable socio-économique ne soit pas significative pour les non-locuteurs du français comme confirmant l'impact positif de la migration dans un nouveau pays

ou révélant plutôt la faiblesse de l'indicateur utilisé. Rappelons en effet que celui-ci ne se rapporte pas directement à la famille de chaque élève mais plutôt, au quartier dans lequel sa famille habite[35]. Dans un contexte où il est plausible qu'elles connaissent une mobilité sociale descendante, les familles allophones ont peut-être un meilleur capital social que les autres familles vivant dans le même secteur. En fait, cette éventualité est corroborée par le fait que la fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique n'est pas significatif pour le groupe cible mais significatif pour le groupe contrôle.

Les variables liées au processus de scolarisation, qui correspondent largement aux caractéristiques prémigratoires au moins dans le cas des élèves nés à l'étranger, sont significatives pour les non-locuteurs du français (à l'exception du niveau d'entrée dans le système). Comme on pouvait s'y attendre, le fait d'arriver tardivement en Secondaire 1, de changer d'école et de recevoir du soutien linguistique pendant les études secondaires a un impact négatif sur le taux de diplomation.

Finalement, certaines des variables liées à l'école jouent un certain rôle : la fréquentation d'une école privée plutôt que publique et, dans une moindre mesure, la proportion de non-locuteurs du français (au-dessus du seuil critique de 75 %), mais nous n'avons aucun moyen de dire comment ces résultats peuvent avoir un lien avec les pratiques propres à chaque école.

3 – Implications au niveau des politiques

À partir de ces données, il est possible de relever plusieurs implications qui aideront à la mise en œuvre des politiques et programmes, au niveau provincial ou local. D'abord, il faut insister sur le fait que les élèves qui ne sont pas des locuteurs du français ou qui sont nés à l'extérieur du Canada ne constituent pas, dans le système scolaire secondaire, un groupe *a priori* à risque, même si les caractéristiques des élèves nés à l'extérieur du Canada sont beaucoup moins favorables que celles des non-locuteurs du français[36].

---

[35] Voir les recommandations faites à ce sujet à la section 5.2 pour améliorer la cueillette de données dans l'ensemble des administrations scolaires du pays.

[36] Ceci pourrait indiquer que les programmes compensatoires et les initiatives mis en œuvre dans les écoles au niveau primaire, qu'ils soient destinés à l'ensemble des élèves ou qu'ils visent spécifiquement les non-locuteurs du français, ont dans l'ensemble, un impact positif.

Il faudrait donc que les programmes et les politiques mis en place pour aider les jeunes d'origine immigrée prennent en considération les différences frappantes notées entre les sous-groupes linguistiques et les sous-groupes de naissance, ainsi que les variables négatives se rapportant aux élèves et aux écoles.

D'une part, il est à noter que les sous-groupes qui sont particulièrement *à risque*, même après avoir contrôlé l'impact de certaines de leurs caractéristiques initiales, telles que définies dans notre étude, viennent souvent de pays du Tiers-Monde ou ont, en grande partie, immigré au Canada dans le cadre de mouvements humanitaires. Les sous-groupes des locuteurs du créole et de l'espagnol sont les plus importants parmi ceux-ci, et c'est pourquoi il faudrait mettre en place des approches particulières adaptées à leurs besoins. À cet effet, il sera nécessaire d'explorer un ensemble d'hypothèses englobant plusieurs aspects importants, incluant les valeurs et les stratégies des familles ainsi que les perceptions et attentes des enseignants.

D'autre part, s'il était nécessaire de tracer le profil type de l'élève *à risque* chez les jeunes d'origine immigrée, ce serait un garçon entrant en Secondaire 1 avec un an de retard, ayant encore besoin du soutien linguistique, et fréquentant une école publique où l'on trouve une proportion de non-locuteurs du français dépassant 75 %. De plus, comme pour tous les élèves ne parlant pas français à la maison et qui sont nés à l'extérieur du Canada, cet élève aurait de meilleurs résultats si la durée de sa scolarité passait des cinq ans prévus normalement à sept ans, tel que le suggère l'augmentation du taux de diplomation qui résulte d'une prolongation de deux ans de la scolarité normale. À cet égard, la réforme scolaire actuelle, qui met l'accent sur les cycles, c'est-à-dire, sur la manière dont les élèves avancent dans le système plutôt que sur la relation normative entre l'âge et le niveau, semble aller dans la bonne direction.

Cela dit, le fait de fréquenter une école présentant un défi socio-économique a peu d'influence sur les résultats scolaires des non-locuteurs du français ou des jeunes nés à l'étranger (alors que cela a une grande influence sur le groupe contrôle correspondant). À ce sujet, nous pourrions conclure que la pertinence de cet indicateur dans un contexte multiethnique est douteuse. En effet, comme cet indicateur sert à justifier l'allocation de fonds supplémentaires pour les écoles multiethniques, il serait vraiment important de vérifier s'il est adapté aux besoins particuliers des milieux qui sont à la fois défavorisés et multiethniques.

En plus de ces recommandations qui s'adressent aux autorités provinciales, d'autres conclusions concernent davantage les organismes locaux et communautaires, en particulier celles qui portent sur les différences entre les sous-groupes linguistiques et les sous-groupes de naissance, la variance entre écoles dont la composition de la population est similaire, ainsi que l'avantage significatif des écoles privées sur les écoles publiques qui se maintient même après avoir tenu compte des différences des caractéristiques de leurs élèves. À cet égard, il sera nécessaire de mieux comprendre, que ce soit par des études qualitatives ou l'implication des écoles et des communautés elles-mêmes, les facteurs responsables de telles différences en vue d'établir des actions pratiques et concrètes plutôt que des programmes généraux.

Finalement, comme le faible taux de diplomation de tous les élèves du secteur de langue française est devenu un thème important dans le débat public au Québec, il serait approprié de mieux comprendre les valeurs éducatives, le capital culturel et les stratégies familiales qui font que globalement, les élèves non-francophones ou immigrants ont des résultats plus positifs, particulièrement les élèves de certains sous-groupes, que les élèves francophones ou les élèves nés au Canada. À cet égard, la propension plus forte des deux groupes cibles à choisir des cours très sélectifs donnant accès aux programmes scientifiques au cégep et à l'université devrait être examinée plus en profondeur.

CHAPITRE 3

RAPPORT DU SITE DE TORONTO*

* Rédigé par Robert Sweet en collaboration avec les membres de l'équipe de Toronto.

3.1 INTRODUCTION

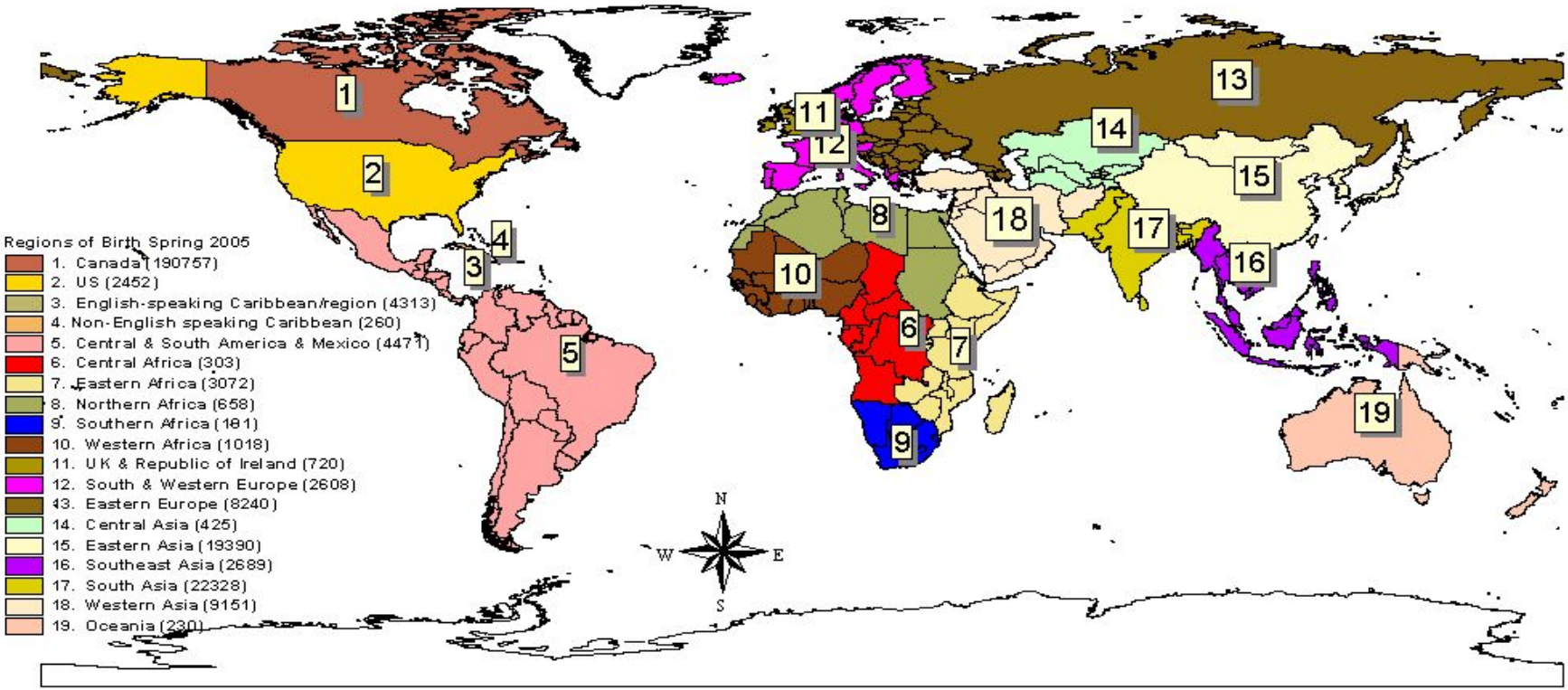
3.1.1 Le contexte

Comme toute organisation qui dessert la communauté, le *Toronto District School Board* (TDSB), soit le Conseil scolaire anglophone du Grand Toronto, est confronté à la nature changeante de Toronto. La démographie et diverses caractéristiques sociales, qui évoluent constamment, modifient sans cesse la ville. Parmi ces caractéristiques, on trouve : la population de Toronto, l'âge de ces citoyens, les taux de natalité, l'immigration, le revenu et les niveaux de pauvreté, la population active, le développement résidentiel, le soutien aux enfants qui vivent dans les limites du TDSB ainsi que les aspirations de ces derniers. Il faut aussi garder en tête certains faits liés à l'impact de l'immigration : alors qu'environ 17 % de la population canadienne est composée d'immigrants, ce chiffre est de plus de 47 % à Toronto. Des analyses récentes de la population scolaire du TDSB (Yau et O'Reilly, 2007) ont montré que 30 % des élèves de 7e et de 8e année sont nés à l'extérieur du Canada et que c'est le cas de 42 % des élèves de la 9e à la 12e année. Cependant, la proportion de parents d'élèves de la 7e à la 12e année qui sont nés à l'extérieur du Canada est beaucoup plus élevée. Les familles dans lesquelles les deux parents sont nés à l'étranger représentent 71 % du total alors que ces chiffres grimpent à 80 % si l'on compte les familles où l'un des deux parents est né ailleurs qu'au Canada. Ceci indique le nombre extrêmement élevé d'élèves de deuxième génération au TDSB. Compte tenu de l'origine non-européenne de la plupart des immigrants récents, ces chiffres illustrent également la nature diversifiée des écoles du TDSB.

La carte suivante montre le nombre d'élèves du TDSB selon la région de naissance.

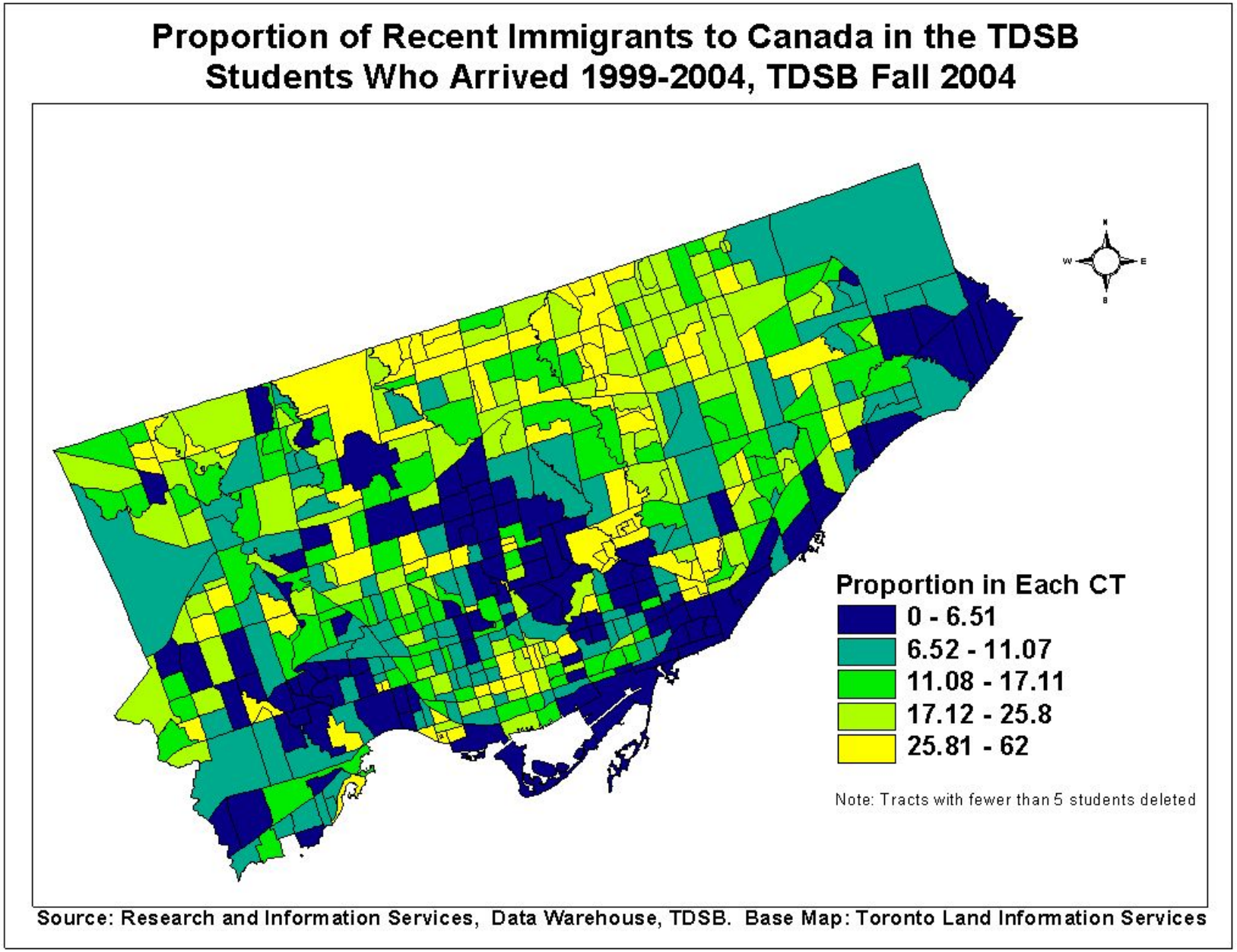
TDSB Students Regions of Birth (Spring, 2005)

(Number of students born in each region in brackets)



Sources: Research and Information Services/Data Warehouse, TDSB; ESRI

La carte suivante montre l'aire de diffusion de résidence des nouveaux-arrivants dans les limites du TDSB.



Le TDSB et le conseil scolaire catholique du Grand Toronto ou *Toronto Catholic District School Board* (TCDSB) sont les deux plus grands conseils scolaires qui desservent le Toronto métropolitain. Le tableau ci-dessous établit la comparaison des caractéristiques de base de chacun des conseils scolaires :

Tableau comparatif - TDSB/TCDSB			
Conseils scolaires de Toronto	Caractéristiques de base		
	Écoles*	Effectifs	Enseignants
TDSB - primaire TDSB - secondaire	451 104	181 000 89 000	10 000 5 700
TCDSB - primaire TCDSB - secondaire	168 33	61 390 30 402	5 997**

* Le TCDSB comprend deux écoles regroupant le primaire et le secondaire

** Le TCDSB regroupe le personnel enseignant du primaire et du secondaire et exclut le personnel administratif et le personnel de soutien)

Le TDSB est un conseil scolaire très étendu et diversifié qui a subi des changements démographiques majeurs au cours de son histoire. Ces changements ont fait l'objet d'une série d'études qui offrent un point de vue historique sur l'un des principaux centres urbains du Canada.

3.1.2 Les études sur le sujet

La recherche appliquée sur l'éducation publique à Toronto remonte à l'époque de sa fondation au début du 19e siècle, alors que l'élément clé de la recherche portait sur la diminution de l'absentéisme chez les élèves. À partir du milieu du 20e siècle, l'accent sur l'absentéisme a disparu et l'attention se porte désormais sur l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (ou l'inverse, c'est-à-dire le décrochage), sur l'amélioration des résultats des élèves, et sur l'orientation des élèves dans des « parcours » scolaires distinguant les élèves qui se destinaient à l'université et ceux qui iraient directement sur le marché du travail.

Dans les années 1960, les sept conseils scolaires de Toronto (Metro, North York, Toronto, Scarborough, Etobicoke, East York and York) ont créé des départements de recherche. La composition et les résultats scolaires des nouveaux groupes d'immigrants qui étaient arrivés à Toronto des années 1950 aux années 1970 est alors devenu l'un des principaux sujets étudiés. Ainsi, les enquêtes annuelles *Every Student Survey* administrées par le Conseil scolaire de

Toronto au cours des années 1970 ont tracé un portrait très clair des tendances socio-économiques influençant les choix de parcours scolaire des élèves. Par exemple, selon le *Every Student Survey* de 1970, seulement 24 % des élèves de 8e année de Park School, une école fréquentée par des enfants issus de familles à faible revenu ont suivi un parcours d'études secondaires de cinq ans, comparativement à 95 % des élèves de Deer Park PS, une école située dans un secteur aisé du nord de la ville. Ces enquêtes ont également fait ressortir les défis auxquels sont confrontées les populations immigrantes de Toronto (Stamp, 1981). Des études portant sur des cohortes d'élèves de 9e année ont été menées régulièrement depuis l'étude de la cohorte de 9e année de Toronto de 1959 (Wright, 1967). Les élèves de 9e année qui ont participé à l'enquête *Every Secondary Student Survey* de 1987 ont été suivis pendant cinq ans. À la fin de 1992, 56 % d'entre eux avaient obtenu leur diplôme, 11 % étaient toujours inscrits au conseil scolaire de Toronto pour faire une sixième année, alors que 33 % avaient décroché. On a remarqué peu de différences entre les élèves nés au Canada et les élèves nés à l'étranger. Cependant, il y a des distinctions marquées entre les sous-groupes d'élèves basés sur d'autres marqueurs. Ainsi, le taux de décrochage des élèves « noirs » (42 %) était plus de deux fois plus élevé que celui des élèves « asiatiques » (18%), alors que celui des élèves « blancs » se situait dans la moyenne (31 %). En outre, le taux de décrochage variait énormément selon la langue maternelle : le taux de décrochage des locuteurs de l'anglais seulement se situait légèrement au-dessus de la moyenne de Toronto (37 %) alors que celui des locuteurs du chinois était beaucoup plus bas (19 %) et celui des locuteurs du portugais était plus élevé (41 %). Par ailleurs, le taux de décrochage des élèves vivant seulement avec un parent était près du double de celui des élèves vivant avec deux parents (48 % contre 27 %) et celui des élèves vivant dans un foyer où aucun parent n'avait de revenu de travail, trois fois plus élevé que celui des élèves dont les parents avaient un travail professionnel (46 % contre 15 %). De la même manière, le taux de décrochage des élèves inscrits dans les parcours de base menant directement au marché du travail était trois fois plus élevé que celui de la majorité des élèves qui étaient inscrits dans les parcours menant aux études universitaires (21 % contre 64 %).

Cette étude a également établi une relation presque linéaire entre les moyens d'obtention de crédits de cours en 9e et 10e années et les taux de diplomation/décrochage à la fin de la cinquième année du secondaire, comme l'ont suggéré une première fois King *et al*. (1988). En effet, la grande majorité des élèves qui avaient accumulé les huit crédits obligatoires à la fin de

leur 9e année ont obtenu leur diplôme au bout de cinq ans d'études. Par contre, la plupart des élèves qui n'avaient accumulé que six crédits obligatoires ou moins à la fin de la 9e année, n'ont pas obtenu leur diplôme au bout de cinq ans. On a observé une relation semblable pour la 10e année (année 2) où presque tous les élèves qui avaient accumulé le nombre « normal » de crédits, soit 16 ou plus, à la fin de la 10e année ont obtenu leur diplôme alors que la plupart des élèves qui avaient accumulé 14 crédits ou moins, n'ont pas obtenu leur diplôme. (Brown, 1993).

L'enquête *Every Secondary Student Survey* de 1991 a également été marquante. L'examen des résultats scolaires (Yau *et al.* 1993) a révélé des tendances démographiques similaires à celles de l'étude de 1987. De plus, on a établi des liens clairs avec le nombre d'heures de devoirs par semaine et le nombre d'heures de travail à temps partiel par semaine, ainsi qu'un lien très fort avec l'attitude face aux études postsecondaires (à la fois l'attitude de l'élève et celle de ses parents). Une autre étude portant sur la cohorte des élèves de 9e année de 1991 a confirmé ces liens, ainsi que les relations avec les données démographiques établies plus tôt. Et, bien que le taux de décrochage ait diminué de façon impressionnante en cinq ans, passant de 33 à 23 %, la relation entre les sous-groupes tient toujours (Brown, 1997). Les tendances relatives à l'accumulation de crédits obligatoires en 9e et en 10e années ont également été confirmées par cette étude de cohorte ainsi que par une étude de cohorte comparable effectuée par le service de la recherche du Conseil scolaire Scarborough (Turner, 1997). Depuis, le suivi de l'accumulation des crédits obligatoires en 9e et 10e années fait partie de la planification éducationnelle de l'Ontario.

En 1998, les six villes qui formaient le Toronto Métropolitain ont fusionné pour former la nouvelle ville de Toronto. Ceci a conduit à un vaste examen de groupes d'élèves beaucoup plus nombreux qu'auparavant. En effet, le nombre total d'étudiants du secondaire dans le *Toronto District School Board* fusionné est de trois à quatre fois plus grand que dans le conseil scolaire de l'ancien Toronto, et ce malgré un déclin général du nombre des inscriptions et le retrait de dizaines de milliers d'élèves adultes. En 2000-2001, le service de recherche fusionné a établi des indicateurs de réussite des élèves pour étudier les résultats annuels des élèves du secondaire. Une analyse de données sur cinq ans effectuée en 2006 a montré une amélioration « modeste mais constante des résultats des élèves », comme un déclin de la proportion d'élèves de 9e année qui avaient accumulé moins de six crédits obligatoires, et un déclin du nombre d'élèves qui n'avaient

pas terminé les cours obligatoires de mathématiques, d'anglais et de sciences. On a également observé une augmentation importante de la proportion d'élèves faisant des demandes d'admission ou ayant été admis à l'université.

En même temps, plusieurs écarts dans les résultats scolaires décrits plus tôt ont également été identifiés :

- de façon constante, les filles réussissent mieux que les garçons;
- les élèves qui ont l'âge approprié réussissent mieux que les élèves plus âgés;
- les élèves qui sont restés à la même école secondaire réussissent mieux que les élèves qui ont changé d'école;
- les élèves des écoles situées dans des quartiers aisés réussissent mieux que les élèves qui fréquentent une école située dan un quartier défavorisé;
- les élèves qui avaient des résultats normaux ou au-dessus de la moyenne au primaire réussissent généralement mieux au secondaire que les élèves qui étaient à risque au primaire et qui sont encore plus à risque au secondaire;
- il y a un écart entre les élèves qui suivent la plupart de leur cours dans les parcours fondamentaux par rapport à ceux qui sont à risque et qui choisissent des parcours appliqués (*Applied*) ou de base (*Essentials*). (Ces cours ont remplacé les parcours avancé, général et de base en Ontario, mais cela semble avoir peu d'effet);
- les élèves qui ont un faible taux d'absentéisme en 9e et 10e années ont de meilleurs résultats que ceux qui s'absentent beaucoup.

Comme dans les études précédentes, on a identifié peu de différences entre les élèves nés au Canada et les élèves nés à l'étranger. Cependant, cette comparaison générale cache des variations significatives parmi les élèves nés à l'extérieur du pays. En effet, les élèves les plus à risque sont ceux qui sont nés dans les Antilles et les Bermudes anglophones, au Mexique, en Amérique centrale et du Sud ainsi qu'en Afrique de l'Est alors que les élèves nés en Europe de l'Est, en Asie du Sud et en Asie de l'Est sont ceux qui sont le moins à risque. L'année de l'arrivée au Canada ne semble pas avoir d'effet évident. En examinant les résultats obtenus en 9e année par des locuteurs de 21 différentes langues, on a conclu que les groupes qui présentaient les plus grands risques en 2003-2004 et en 2004-2005 sont les locuteurs de l'espagnol, du portugais et du somali (Brown, 2006).

3.2 LE CHEMINEMENT ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES NON-LOCUTEURS DE L'ANGLAIS

3.2.1 Présentation des données descriptives

La cohorte de Toronto compte 16 019 élèves qui sont entrés en 9e année en 2000, au TDSB. De ce chiffre, 6 370 (40 %) ont indiqué que la principale langue d'usage à la maison n'était pas l'anglais. Ce groupe constitue le « groupe cible » de notre étude. Les 9 649 élèves restants constituent notre groupe contrôle.

Dans le groupe cible, les locuteurs du chinois sont les plus nombreux (23 %) suivis des locuteurs de deux langues sud-asiatiques, les locuteurs du tamoul (9 %) et de l'urdu (6 %). Les locuteurs du russe et du perse représentent respectivement 6 % et 5 % du groupe cible. Ensemble, ces cinq sous-groupes représentent approximativement la moitié du groupe cible. Les autres sous-groupes de non-locuteurs de l'anglais restants sont ceux des locuteurs de l'espagnol (4 %), du vietnamien (4 %), de l'arabe (2 %), du portugais (2 %), et du Somali (4 %).

3.2.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des différents sous-groupes

Dans cette section, nous décrirons des tableaux répartis selon trois sujets : les structures sociales et les caractéristiques personnelles, les facteurs de risque et le contexte scolaire. Ces sujets correspondent aux catégories utilisées dans les deux autres rapports de site : les variables sociodémographiques, les variables liées au processus de scolarisation et les variables liées à l'école.

1 - Structures sociales et caractéristiques personnelles

Les tableaux suivants présentent les dimensions de base de la structure sociale et les caractéristiques personnelles des membres des différents sous-groupes linguistiques. Le tableau 47 montre que, arrivé au secondaire, il y a davantage de variation selon le sexe au niveau des inscriptions chez les non-locuteurs que chez les locuteurs de l'anglais. En supposant que les deux sexes étaient à égalité à l'entrée au secondaire, les différences fille-garçon dans les taux de diplomation indiquent en quelque sorte l'importance de la socialisation sur la rétention au cours

de la scolarité. La situation économique des familles des élèves est indiquée par le revenu (Tableau 48). Les renseignements de ce tableau illustrent les problèmes associés aux revenus décroissants chez les immigrants récemment arrivés ainsi que la conclusion (dans les cas extrêmes) que le fait de « vivre dans la pauvreté » a un effet négatif sur le bien-être des enfants d'origine immigrante. Une étude récente suggère que la convergence du revenu avec le fait d'être né ici n'est pas facile à faire, mais que relativement peu d'enfants de parents immigrants vivent pendant de longues périodes dans la pauvreté (trois ans) ou, plus précisément, vivent sous les seuils de faible revenu (SFR) définis par Statistique Canada. Le tableau 49 est un tableau à double entrée présentant les sous-groupes linguistiques ainsi que leur lieu de naissance, pour indiquer la croissance significative de la population immigrante d'âge scolaire de Toronto ainsi que la diversité des langues parlées par les immigrants récemment arrivés. On trouve également cette diversité linguistique chez un nombre significatif d'enfants nés au Canada. Beaucoup d'entre eux, peut-être la majorité, seraient donc des immigrants de deuxième génération.

Le sexe

Dans le tableau 47, nous avons étudié les variations entre les sexes chez les non-locuteurs de l'anglais et les locuteurs de l'anglais. Nous avons constaté qu'environ 48 % des non-locuteurs de l'anglais étaient des filles, un pourcentage semblable à celui des filles du groupe des locuteurs de l'anglais. Cependant, ces pourcentages selon le sexe varient beaucoup dans nos dix sous-groupes. En effet, les proportions vont de 57 % de filles chez les locuteurs du vietnamien et 51 % de filles chez les locuteurs du perse à environ 43 % de filles chez les locuteurs du portugais et 44 % de filles chez les locuteurs de l'arabe.

Tableau 47
Langue d'usage à la maison : Sexe, Toronto

Langue d'usage à la maison	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	3 334	52,3	3 036	47,7
Sous-groupes				
Chinois	780	54,2	659	45,8
Tamoul	312	52,0	288	48,0
Urdu	188	52,2	172	47,8
Russe	185	50,5	181	49,5
Perse	143	48,8	150	51,2
Espagnol	135	53,1	119	46,9
Vietnamien	102	43,2	134	56,8
Arabe	71	56,3	55	43,7
Portugais	76	56,7	58	43,3
Somali	120	51,9	111	48,1
Locuteurs de l'anglais	4 977	51,6	4 672	48,4

Le statut socio-économique

Comme nous l'avons décrit dan la section 1.3.1.1, le code postal des élèves a été combiné aux renseignements portant sur l'aire de diffusion de résidence du Recensement de 2001 en ce qui a trait au revenu familial médian des familles. Ce revenu familial médian a ensuite été reparti selon des quintiles et appliqué à chacun des dix sous-groupes linguistiques. En examinant le tableau 48, on constate que près de 27 % de tous les sous-groupes linguistiques appartiennent au quintile inférieur du revenu familial médian comparativement à seulement 15 % de tous les locuteurs de l'anglais. Puis, en examinant plus précisément les sous-groupes linguistiques, nous avons constaté que les locuteurs du somali, du tamoul et du vietnamien sont représentés de façon disproportionnée dans le quintile inférieur du revenu familial médian alors que les locuteurs du chinois et du portugais y sont sous-représentés. En fait, ces deux sous-groupes ont des pourcentages similaires à ceux des locuteurs de l'anglais.

Tableau 48
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Toronto

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais										
Total	1 644	26,7	1 551	25,2	1 354	22,0	952	15,5	647	10,5
Sous-groupes										
Chinois	220	15,7	283	20,2	356	25,5	310	22,2	229	16,4
Tamoul	239	41,1	143	24,6	132	22,7	55	9,5	12	2,1
Urdu	132	37,8	115	33,0	64	18,3	27	7,7	11	3,2
Russe	81	22,8	128	36,1	64	18,0	42	11,8	40	11,3
Perse	65	23,3	91	32,6	51	18,3	42	15,1	30	10,8
Espagnol	73	29,7	57	23,2	60	24,4	34	13,8	22	8,9
Vietnamien	93	41,3	51	22,7	42	18,7	32	14,2	**	**
Arabe	24	20,2	45	37,8	23	19,3	18	15,1	**	**
Portugais	22	16,7	42	31,8	40	30,3	19	14,4	**	**
Somali	94	43,5	69	31,9	35	16,2	**	**	11	5,1
Locuteurs de l'anglais	1 393	14,9	1 460	15,6	1 928	20,6	2 075	22,1	2 521	26,9

** Moins de 10 élèves.

Le lieu de naissance

Le tableau 49 montre que parmi les enfants du TDSB qui parlent une autre langue que l'anglais à la maison, 74 % sont nés à l'étranger. Parmi ces enfants d'origine immigrante (de première génération), 75 % parlent une autre langue que l'anglais à la maison. Parmi les non-locuteurs de l'anglais, les sous-groupes des locuteurs du chinois, de l'espagnol, du vietnamien et du portugais sont ceux qui comptent les plus grandes proportions d'enfants nés au Canada, allant de 43 % à 62 %. Ils représentent des sous-groupes d'immigrants plus établis que les autres. À l'opposé, les locuteurs du somali, du russe, du perse et du tamoul sont des sous-groupes linguistiques qui sont arrivés récemment au pays. Ensemble, ils comptent tous moins de 8 % d'enfants nés au Canada. Parmi les locuteurs du somali, aucun n'est né au pays.

Tableau 49
Langue d'usage à la maison : Lieu de naissance, Toronto

Langue d'usage à la maison	Né au Canada		Né à l'extérieur du Canada	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	1 565	26,2	4 405	73,8
Sous-groupes				
Chinois	484	34,1	935	65,9
Tamoul	35	5,9	557	94,1
Urdu	56	16,0	295	84,0
Russe	10	2,9	338	97,1
Perse	22	8,1	249	91,9
Espagnol	90	43,5	117	56,5
Vietnamien	121	51,5	114	48,5
Arabe	20	19,0	85	81,0
Portugais	81	61,8	50	38,2
Somali	**	**	213	97,3
Locuteurs de l'anglais	8 016	84,3	1 489	15,7

** Moins de 10 élèves.

2 – Les facteurs de risque

Les tableaux suivants décrivent les différents facteurs de risque associés à l'appartenance à l'un des sous-groupes linguistiques choisis du TDSB. Le tableau 50 présente l'âge qu'avaient les élèves lorsqu'ils sont entrés au secondaire. Le fait d'être plus vieux que l'âge habituel au début du secondaire au TDSB n'est pas nécessairement lié à une arrivée ou à une inscription tardives mais plutôt à un ensemble de situations désavantageuses au cours du primaire. Le fait d'avoir du retard pendant cette période indique probablement le temps qu'il a fallu pour devenir compétent dans la langue d'enseignement. Ainsi, le fait d'arriver au secondaire avec un an de retard est perçu comme un facteur de risque pour l'obtention éventuelle du diplôme. Le tableau 51 porte sur l'origine des différents groupes et sous-groupes à l'arrivée au secondaire. Plus précisément, il nous montre si les élèves viennent directement d'une école primaire du TDSB, s'ils viennent d'un autre conseil scolaire au Canada ou s'ils arrivent d'un autre pays. Le fait de venir d'une école primaire du TDSB indique un certain degré de continuité et de stabilité institutionnelles dans la progression à l'école secondaire. Par ailleurs, la fréquence des changements d'école pendant les études secondaires (Tableau 51) suggère la grande mobilité des immigrants à leur

arrivée, généralement associée au processus d'établissement. La plupart des enfants s'adaptent aux changements, mais ils sont dérangés lorsque ceux-ci sont trop nombreux, ce qui génère de l'incertitude et bouscule leur processus de scolarisation et leurs habitudes de travail. Finalement, nous avons inclus un tableau qui présente la fréquentation d'un cours d'anglais langue seconde (*ESL*) au niveau secondaire (Tableau 52). En effet, l'acquisition d'une certaine aisance en anglais est une priorité pour les nouveaux arrivants. Or, il faut mettre du temps pour atteindre un niveau de connaissance de la langue qui permet d'étudier efficacement. La progression scolaire et les études des élèves qui ont des connaissances limitées en anglais sont donc plus à risque que celles des élèves qui ont une bonne connaissance de l'anglais.

L'âge à l'arrivée au secondaire

Notre analyse des non-locuteurs de l'anglais illustrée au tableau 50 montre qu'environ 8 % d'entre eux sont entrés avec une année de retard et qu'il y a des disparités entre les sous-groupes linguistiques. Ainsi, les locuteurs du chinois, du tamoul et du vietnamien ont moins tendance à arriver avec du retard (tous ces sous-groupes se trouvent sous les 6 %) alors que les locuteurs du somali sont les plus susceptibles de commencer leur secondaire avec du retard (12,6 %). Il faut noter que les locuteurs de l'espagnol et de l'arabe ont également tendance, mais dans une moindre mesure, à arriver au secondaire avec du retard.

Tableau 50
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire, Toronto

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Total	82	1,3	5 813	91,3	475	7,5
Sous-groupes						
Chinois	13	0,9	1 344	93,4	82	5,7
Tamoul	**	**	559	93,2	35	5,8
Urdu	**	**	326	90,6	25	6,9
Russe	**	**	341	93,2	24	6,6
Perse	**	**	264	90,1	24	8,2
Espagnol	**	**	231	90,9	23	9,1
Vietnamien	**	**	220	93,2	14	5,9
Arabe	**	**	110	87,3	11	8,7
Portugais	**	**	123	91,8	11	8,2
Somali	**	**	197	85,3	29	12,6
Locuteurs de l'anglais	104	1,1	8 974	93,0	571	5,9

** Moins de 10 élèves.

Le niveau d'entrée dans le système scolaire

Le tableau 51 montre que 80 % des élèves viennent d'une école primaire du TDSB et que les 20 % restant viennent soit d'un autre conseil scolaire au Canada, soit d'un autre pays. Près de 11 % du total des inscriptions sont celles d'élèves d'origine immigrante. De plus, parmi les élèves venant d'ailleurs au Canada, il se peut qu'il y ait un certain nombre d'immigrants mais leur proportion n'est pas connue. Par exemple, dans le tableau 49, aucun locuteur du somali n'est né au Canada, mais dans le tableau 51, environ 75 % des nouveaux arrivants originaires de Somalie provenaient d'ailleurs au Canada.

Tableau 51
Langue d'usage à la maison : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Toronto

Langue d'usage à la maison	Primaire fait au TDSB		Nouveaux venus d'ailleurs au Canada		Nouveaux venus arrivant de l'étranger	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Total	5 071	79,6	691	10,8	608	9,5
Sous-groupes						
Chinois	1 247	86,7	94	6,5	98	6,8
Tamoul	532	88,7	42	7,0	26	4,3
Urdu	267	74,2	34	9,4	59	16,4
Russe	272	74,3	40	10,9	54	14,8
Perse	239	81,6	23	7,8	31	10,6
Espagnol	193	76,0	47	18,5	14	5,5
Vietnamien	202	85,6	31	13,1	**	**
Arabe	93	73,8	12	9,5	21	16,7
Portugais	97	72,4	31	23,1	**	**
Somali	183	79,2	36	15,6	12	5,2
Locuteurs de l'anglais	7 875	81,6	1668	17,3	106	1,1

** Moins de 10 élèves.

Lorsque nous avons comparé les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais, nous avons constaté que les proportions des locuteurs et des non-locuteurs de l'anglais venant d'une école primaire du TDSB sont essentiellement les mêmes (environ 80 %). Cependant quatre sous-groupes linguistiques (ceux des locuteurs de l'urdu, de l'espagnol, de l'arabe et du portugais) ont un nombre assez élevé de nouveaux venus venant d'ailleurs au pays ou de l'étranger. Nous avons également constaté qu'une grande proportion des élèves venant d'ailleurs au Canada sont des locuteurs du portugais (23,1 %) et de l'espagnol (18,5 %) alors que 16 % des nouveaux venus locuteurs de l'arabe et de l'urdu arrivent de l'étranger.

La fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année)

Le tableau 52 montre que des proportions égales de locuteurs et de non-locuteurs de l'anglais (19 %) vivent un ou plusieurs changements d'école pendant leur scolarité au secondaire. Nous avons observé que les locuteurs du perse, de l'arabe et du somali sont les sous-groupes les plus susceptibles de changer un ou plusieurs fois d'école. À l'inverse, moins du quart des locuteurs du portugais et du tamoul ont vécu un ou plusieurs changements d'école.

Tableau 52
Langue d'usage à la maison : Fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année), Toronto

Langue d'usage à la maison	Aucun changement		Au moins un changement	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	5 112	80,6	1 277	19,4
Sous-groupes				
Chinois	1 220	85,1	214	14,9
Tamoul	480	80,5	116	19,5
Urdu	286	79,7	73	20,3
Russe	299	82,4	64	17,6
Perse	203	69,8	88	30,2
Espagnol	192	76,2	60	23,8
Vietnamien	184	78,6	50	21,4
Arabe	87	69,0	39	31,0
Portugais	108	80,6	26	19,4
Somali	163	71,2	26	28,8
Locuteurs de l'anglais	7 760	80,7	1 858	19,3

La fréquentation des cours d'ESL-ELD pendant les études secondaires

Bien que la participation des élèves à des cours d'anglais langue seconde et à des cours de perfectionnement en lecture et en écriture (*ESL-ELD*) est fort probablement plus élevée au primaire qu'au secondaire, nous n'avons pas été en mesure de déterminer la participation des non-locuteurs de l'anglais à de tels cours au niveau primaire. Cependant, le tableau 53 nous informe sur les élèves qui ont suivi au moins un cours ou un demi-cours d'*ESL-ELD* au secondaire au TDSB. On constate que 19,1 % de tous les non-locuteurs de l'anglais ont été inscrits à un cours d'*ESL-ELD* en 9e année. On a de plus remarqué des variations dans la participation des divers sous-groupes linguistiques. Ainsi, les locuteurs du perse, du russe et de l'urdu sont les plus susceptibles de participer aux cours d'*ESL-ELD* alors que les locuteurs du vietnamien et du portugais sont les moins susceptibles de s'inscrire à ce type de cours.

Tableau 53
Langue d'usage à la maison : Fréquentation des cours d'*ESL-ELD* pendant les études secondaires, Toronto

Langue d'usage à la maison	Oui		Non	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	1 215	19,1	5 155	80,9
Sous-groupes				
Chinois	285	19,8	1 154	80,2
Tamoul	123	20,5	477	79,5
Urdu	86	23,9	274	76,1
Russe	92	25,1	274	74,9
Perse	83	28,3	210	71,7
Espagnol	27	10,6	227	89,4
Vietnamien	8	3,4	228	96,6
Arabe	27	21,4	99	78,6
Portugais	12	9,0	122	91,0
Somali	29	12,6	202	87,4
Locuteurs de l'anglais	201	2,1	9 448	97,9

3 - Les variables liées à l'école

Les tableaux suivants décrivent les facteurs liés au contexte scolaire. Le tableau 54 montre la fréquentation de chaque sous-groupe linguistique en fonction de la concentration de non-locuteurs de l'anglais dans les écoles. Celles-ci ont été réparties selon des concentrations s'échelonnant de 0 à 25 % à 76 à 100 % de non-locuteurs de l'anglais. Les écoles varient également en fonction des ressources socio-économiques dont disposent les élèves ou auxquelles ils ont accès. Pour évaluer ceci, nous avons utilisé le *TDSB Learning Opportunities Index (LOI)*, un indice des occasions d'apprentissage qui regroupe plusieurs mesures du capital social et économique des familles incluant le revenu, la structure familiale (familles monoparentales), le type d'habitation, le niveau d'éducation des parents et le statut d'immigration. Nous supposons que les écoles qui ont de fortes concentrations de non-locuteurs de l'anglais ont une tâche éducative plus difficile et que les enfants fréquentant des écoles dont le *LOI* est défavorable ne profiteront pas de l'influence positive de leurs pairs générée par une population scolaire qui possède des ressources à la fois sociales et économiques. En positionnant chaque sous-groupe linguistique de notre étude par rapport à la concentration linguistique et à certaines dimensions socio-économiques des écoles, nous avons pu évaluer l'avantage approximatif des membres de chacun des sous-groupes.

La concentration de non-locuteurs de l'anglais

La majorité des non-locuteurs de l'anglais fréquentent des écoles dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais se situe entre 50 et 75 % (soit 53,8 %), comparativement à 38,2 % des locuteurs de l'anglais. De plus, pour cette catégorie d'école, nous avons constaté d'importantes variations en fonction du sous-groupe linguistique, avec un pourcentage assez bas de 46,1 % pour les locuteurs du russe et un pourcentage plutôt élevé de 71,4 % pour les locuteurs du portugais. Dans la catégorie de concentration la plus élevée (76 à 100 %), nous avons également constaté d'importantes variations chez les 17,5 % des non-locuteurs de l'anglais qui fréquentent cette catégorie d'écoles. Ainsi, aucun locuteur du portugais ne s'y trouve alors qu'un pourcentage élevé de locuteurs de l'arabe (27,3 %) fréquentent de telles écoles. En outre, un pourcentage relativement faible de non-locuteurs de l'anglais vont dans des écoles fréquentées par une majorité de locuteurs de l'anglais, c'est-à-dire, les écoles dont le taux de concentration varie de 0 à 25 %.

Tableau 54
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée, Toronto

Langue d'usage à la maison	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais								
Total	330	5,3	1 451	23,5	3 325	53,8	1 080	17,5
Sous-groupes								
Chinois	51	3,6	229	16,2	770	54,5	362	25,6
Tamoul	17	2,9	88	14,9	365	62,0	119	20,2
Urdu	**	**	80	23,2	169	49,0	89	25,8
Russe	21	5,9	87	24,3	165	46,1	85	23,7
Perse	13	4,5	56	19,4	146	50,7	73	25,3
Espagnol	27	10,7	78	31,0	132	52,4	15	6,0
Vietnamien	**	**	51	22,1	175	75,8	**	**
Arabe	**	**	27	22,3	57	47,1	33	27,3
Portugais	**	**	32	24,1	95	71,4	**	**
Somali	22	9,6	44	19,1	150	65,2	14	6,1
Locuteurs de l'anglais	1 640	17,2	3 489	36,6	3 641	38,2	763	8,0

** Moins de 10 élèves.

La fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique[1]

En examinant les écoles qui font face aux défis socio-économiques les plus importants (voir le tableau 55), nous avons constaté qu'un pourcentage plus élevé de locuteurs (29 %) que de non-locuteurs de l'anglais (17 %) sont inscrits dans une école fréquentée par des élèves venant de milieux favorisés. À l'inverse, 24 % de l'ensemble des non-locuteurs de l'anglais sont inscrits dans des écoles présentant un défi très élevé. De nos dix sous-groupes linguistiques, les sous-groupes des locuteurs du vietnamien, du somali et du portugais sont ceux qui présentent les plus fortes proportions d'élèves inscrits dans des écoles présentant un défi socio-économique très élevé. À l'inverse, les locuteurs du chinois et du tamoul sont ceux qui sont inscrits le moins fréquemment dans des écoles présentant un défi socio-économique très élevé.

Tableau 55
Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique, Toronto

Langue d'usage à la maison	Défi très faible		Défi faible		Défi moyen		Défi élevé		Défi très élevé	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais										
Total	1 029	16,6	1 155	18,7	1 537	24,8	982	15,9	1 483	24,0
Sous-groupes										
Chinois	320	22,7	388	27,5	370	26,2	139	9,8	195	13,8
Tamoul	14	2,4	161	27,3	163	27,7	122	20,7	129	21,9
Urdu	15	4,3	55	15,9	75	21,7	80	23,2	120	34,8
Russe	90	25,1	56	15,6	100	27,9	12	3,4	100	27,9
Perse	55	19,1	50	17,4	71	24,7	50	17,4	62	21,5
Espagnol	30	11,9	20	7,9	64	25,4	62	24,6	76	30,2
Vietnamien	**	**	10	4,3	37	16,0	57	24,7	118	51,1
Arabe	10	8,3	18	14,9	38	31,4	25	20,7	30	24,8
Portugais	11	8,3	**	**	16	12,0	47	35,3	53	39,8
Somali	**	**	16	7,0	53	23,0	60	26,1	94	40,9
Locuteurs de l'anglais	2 794	29,3	2 156	22,6	2 220	23,3	1 426	15,0	937	9,8

** Moins de 10 élèves.

[1] Depuis les années 1960, les conseils scolaires de la ville de Toronto distribuent des fonds aux écoles répartis en fonction des caractéristiques sociales et économiques de leur population scolaire. Le *Learning Opportunities Index (LOI*), un indice basé sur les occasions d'apprentissage, a été créé en 1999. Le *LOI* porte sur les défis « externes » auxquels les écoles doivent faire face. Les variables sont calculées de la même manière pour les 472 écoles primaires et les 111 écoles secondaires sur plusieurs années. En 2006-2007, les variables servant à calculer le *LOI* étaient : le revenu moyen et le revenu médian des familles ayant des enfants d'âge scolaire, le niveau d'éducation des parents, la proportion de familles monoparentales, le type d'habitation (appartement, maison unifamiliale), le fait d'être un immigrant récent et la mobilité des élèves.

3.2.2.1 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires

Dans cette section, nous décrivons les résultats scolaires des différents sous-groupes linguistiques. Le tableau 56 montre les taux de diplomation répartis selon trois périodes : après quatre ans, après cinq ans et après six ans. « Après quatre ans » est considéré la période normale nécessaire pour obtenir un diplôme. Nous comparons également les taux de décrochage pour les différents sous-groupes. Notre description montre des tendances à ce sujet pour chaque sous-groupe linguistique. Ensuite, nous comparons ces tendances et discutons des profils cumulatifs des taux de décrochage. Le tableau 56 présente les chiffres et les proportions d'élèves qui sont restés dans le système après six ans ou qui sont partis vers un autre conseil scolaire. Ces données ont servi à réajuster les taux de décrochage que nous rapportons.

Dans les tableaux 57a et 57b, 58 et 58b, ainsi que 59a et 59b, nous discutons de la participation et des résultats dans certaines matières importantes, les mathématiques, l'anglais et les sciences. Ces matières sont ensuite regroupées sous quatre « parcours » d'études qui ont des curriculum différents et touchent des élèves dont les objectifs à long terme ne sont pas les mêmes (soit, les études postsecondaires ou le marché du travail). Les élèves peuvent choisir un parcours qui les conduira à l'université (parcours universitaire), un parcours mixte, un parcours qui les conduira aux études collégiales[2] (parcours collégial) ou un parcours qui les mènera sur le marché du travail (parcours professionnel).

Dans un premier temps, la participation est étudiée pour deux parcours : le parcours universitaire et un parcours regroupant les autres choix. En effet, ceci permet d'établir une différence entre une formation universitaire et une formation professionnelle ou une formation menant directement au marché du travail. Dans un deuxième temps, nous comparons les résultats scolaires des différents sous-groupes linguistiques étudiés, en fonction du parcours qu'ils ont choisi : le parcours universitaire, le parcours mixte, le parcours collégial ou le parcours professionnel. Les élèves inscrits au parcours mixte suivent des cours préparatoires soit pour les études universitaires, soit pour les études collégiales. Par contre, les élèves qui choisissent un parcours professionnel intégreront directement le marché de l'emploi.

[2] Contrairement au Québec, les collèges sont des institutions de niveau universitaire, mais qui offrent une formation appliquée (n.d.t.).

1 - Les taux de diplomation et de décrochage

Les taux de diplomation sont essentiellement les mêmes pour les locuteurs de l'anglais (49 %) et pour les non-locuteurs de l'anglais (50 %) au bout de la période « normale » de quatre ans. Cette similitude se poursuit au cours des trois années de la période de diplomation (après quatre ans, après cinq ans et après six ans). Ainsi, après six ans, 65 % de la cohorte a obtenu son diplôme. Une proportion plus élevée de non-locuteurs que de locuteurs de l'anglais ont quitté le TDSB. Ceci reflète la mobilité accrue des nouveaux arrivants, comme l'indique le tableau 56 qui inclut en plus le statut d'immigration. Environ 2 % des locuteurs et des non-locuteurs de l'anglais sont encore inscrits au TDSB après six ans. Compte tenu de cette nuance, le taux de décrochage des locuteurs de l'anglais (23 %) est un peu plus élevé que celui des non-locuteurs de l'anglais (21 %).

Tableau 56
Langue d'usage à la maison : taux de diplomation et cheminement scolaire, Toronto

Langue d'usage à la maison	Diplômé au TDSB						Taux cumulatif	Encore au TDSB	Transféré à un autre conseil scolaire		Taux de décrochage	
	À la date prévue		Un an après		Deux ans après							
	N	%	N	%	N	%	%	N	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais												
Total	3 656	49,9	887	12,1	1 517	2,5	64,5	130	951	13,0	1 517	20,7
Sous-groupes												
Chinois	1 014	65,4	168	10,8	199	1,9	78,1	29	112	7,2	199	12,8
Tamoul	366	55,4	98	14,8	120	1,7	71,9	**	61	9,2	120	18,2
Urdu	203	44,6	62	13,6	80	**	60,0	**	95	20,9	80	17,6
Russe	229	50,8	52	11,5	76	**	63,6	**	85	18,8	76	16,9
Perse	145	38,3	37	9,8	93	3,4	51,5	**	86	22,7	93	24,5
Espagnol	84	29,0	36	12,4	105	5,5	46,9	13	36	12,4	105	36,2
Vietnamien	114	44,7	343	13,3	68	4,3	62,3	**	19	7,5	68	26,7
Arabe	64	38,6	17	10,2	36	**	53,6	**	40	24,1	36	21,7
Portugais	40	27,0	24	16,2	59	**	47,3	**	14	9,5	59	39,9
Somali	86	32,3	39	14,7	96	**	49,6	**	**	**	96	36,1
Locuteurs de l'anglais	5 197	48,7	1 422	13,3	2 490	2,8	64,8	238	1 027	9,6	2 490	23,1

** Moins de 10 élèves.

Il y a donc peu de différence entre la proportion de diplômés ou de décrocheurs chez les locuteurs de l'anglais et chez les non-locuteurs de l'anglais que ce soit après quatre ans, après cinq ans, après six ans ou au cumulatif. Cependant, ces indicateurs présentent des variations

marquées selon les sous-groupes linguistiques. En effet, certains ont besoin de plus de temps pour accumuler les crédits nécessaires pour obtenir leur diplôme. Cependant, au bout de six ans, près des deux-tiers de tous les élèves ont obtenu leur diplôme. Par ailleurs, il y a d'importantes variations dans les taux de décrochage des sous-groupes linguistiques. Ces taux sont particulièrement élevés chez les locuteurs de l'espagnol, du portugais et du somali (plus de 30 %).

2 - La participation et les résultats dans certaines matières

L'anglais

Le tableau 57a montre que les taux de participation des non-locuteurs de l'anglais aux cours d'anglais du parcours universitaire et des autres parcours, sont respectivement de 68 % et de 17 %. Par ailleurs, 63 % des locuteurs de l'anglais sont inscrits au cours d'anglais du parcours universitaire et 23 %, dans les autres parcours. Pour les deux groupes, environ 14% des élèves ne sont pas inscrits au cours d'anglais de 12e année ou ont décroché. Parmi le non-locuteurs de l'anglais, les locuteurs du chinois sont ceux qui ont le taux de participation le plus élevé au parcours universitaire alors que les locuteurs du portugais et de l'espagnol sont ceux qui ont les taux de participation les plus bas à ces cours. À l'inverse, ces deux sous-groupes ont des taux de participation très élevés au cours d'anglais de l'autre catégorie, plus du tiers dans chaque groupe.

Tableau 57a
Langue d'usage à la maison : Participation aux cours d'anglais de 12e année, Toronto

Langue d'usage à la maison	Parcours universitaire		Autres parcours		Non inscrits	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Total	4 348	68,3	1 094	17,2	928	14,6
Sous-groupes						
Chinois	1168	81,2	144	10,0	127	8,8
Tamoul	441	73,5	97	16,2	62	10,3
Urdu	244	67,8	64	17,8	52	14,4
Russe	273	74,7	44	12,0	49	13,4
Perse	172	58,7	56	19,1	65	22,2
Espagnol	109	42,9	86	33,9	59	23,2
Vietnamien	152	64,4	42	17,8	42	17,8
Arabe	85	67,5	22	17,5	19	15,1
Portugais	53	39,6	49	36,6	32	23,9
Somali	107	46,3	62	26,8	62	26,8
Locuteurs de l'anglais	6 080	63,0	2 204	22,8	1 365	14,1

Tableau 57b
Langue d'usage à la maison : Résultats obtenus aux cours d'anglais de 12e année, Toronto

Langue d'usage à la maison	Note moyenne			
	Parcours universitaire	Parcours mixte	Parcours collégial	Parcours professionnel
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	71,4	**	58,4	52,6
Sous-groupes				
Chinois	74,3	**	57,6	48,3
Tamoul	69,7	**	57,8	**
Urdu	71,1	**	60,6	**
Russe	74,2	**	62,9	**
Perse	71,4	**	61,9	**
Espagnol	63,9	**	54,6	**
Vietnamien	69,1	**	59,9	**
Arabe	68,3	**	50,8	**
Portugais	62,5	**	57,9	**
Somali	64,9	**	57,8	**
Locuteurs de l'anglais	71,8	**	58,0	56,2

** Moins de 10 élèves.

Les renseignements sur les résultats dans chacun des parcours d'étude se limitent aux élèves inscrits au cours d'anglais offert soit dans le parcours universitaire, soit dans le parcours collégial. Dans ces deux parcours, la variation dans les résultats en fonction de son sous-groupe linguistique a été moins importante que celle que l'on a observé en mathématiques ou en sciences. De plus, les moyennes pour les locuteurs et pour les non-locuteurs de l'anglais sont sensiblement les mêmes pour les deux parcours. Dans les sous-groupes linguistiques inscrits au cours d'anglais du parcours universitaire, les locuteurs du chinois et les locuteurs du russe ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves des autres sous-groupes linguistiques, mais plusieurs des sous-groupes ont obtenu des résultats égaux ou supérieurs à la moyenne. Par contre, les moyennes des locuteurs du portugais et du somali inscrits au parcours universitaire sont assez inférieures à la moyenne générale.

Les mathématiques

Le tableau 58a montre que 56 % des non-locuteurs de l'anglais et 40% des locuteurs de l'anglais sont inscrits au cours de mathématiques du parcours universitaire. Les non-locuteurs de l'anglais préfèrent les cours de mathématiques menant à l'université par rapport aux autres parcours

d'études (seulement 29 % y sont inscrits) qui regroupent les cours de mathématiques offerts dans le parcours collégial ou professionnel. De leur côté, les locuteurs de l'anglais préfèrent les maths des autres parcours, avec un taux de participation de 44 %. Chez les non-locuteurs de l'anglais, les locuteurs du chinois et du tamoul ont des taux de participation très élevés aux cours de mathématiques menant à l'université. Par contre, les locuteurs de l'espagnol et du portugais sont ceux qui ont le plus faible taux de participation à ce cours et, par conséquent, ces deux sous-groupes sont également ceux qui ont le taux de participation le plus élevé aux autres cours de mathématiques. Finalement, parmi les sous-groupes les moins susceptibles de s'inscrire au cours de mathématiques le plus avancé ou ceux qui ont le plus grand risque d'abandonner ce cours, on trouve les sous-groupes des locuteurs de l'espagnol, du portugais et du somali.

Le tableau 58b compare les résultats en mathématiques des différents sous-groupes linguistiques répartis selon les quatre parcours d'études (universitaire, collégial, mixte et professionnel). Il semble y avoir peu ou pas de différence dans les résultats des locuteurs et des non-locuteurs de l'anglais inscrits dans les quatre parcours. Cependant, il y a des différences marquées dans les notes obtenues selon chaque parcours. En effet, les élèves inscrits au parcours mixte ont obtenu de moins bons résultats que les élèves inscrits au parcours universitaire, ce qui laisse croire que plusieurs élèves risquent d'échouer.

Tableau 58a
Langue d'usage à la maison : Participation aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto

Langue d'usage à la maison	Parcours universitaire		Autres parcours		Non inscrits	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Total	3 557	55,8	1 845	29,0	968	15,2
Sous-groupes						
Chinois	1 103	76,7	219	15,2	117	8,1
Tamoul	402	67,0	140	23,3	58	9,7
Urdu	197	54,7	109	30,3	54	15,0
Russe	221	60,4	98	26,8	47	12,8
Perse	125	42,7	105	35,8	63	21,5
Espagnol	56	22,0	119	46,9	79	31,1
Vietnamien	124	52,5	64	27,1	48	20,3
Arabe	58	46,0	48	38,1	20	15,9
Portugais	26	19,4	66	49,3	42	31,3
Somali	70	30,3	99	42,9	62	26,8
Locuteurs de l'anglais	3 839	39,8	4 271	44,3	1 539	15,9

Tableau 58b
Langue d'usage à la maison : Résultats obtenus aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto

Langue d'usage à la maison	Note moyenne			
	Parcours universitaire	Parcours mixte	Parcours collégial	Parcours professionnel
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	67,4	49,4	55,6	58,3
Sous-groupes				
Chinois	70,9	47,8	58,3	61,1
Tamoul	64,6	40,2	55,4	56,8
Urdu	65,0	52,3	59,6	60,4
Russe	69,8	54,1	59,4	71,2
Perse	64,8	52,2	60,7	62,4
Espagnol	58,1	47,0	53,7	61,1
Vietnamien	64,1	42,6	58,5	**
Arabe	63,4	45,2	54,5	**
Portugais	58,6	51,0	46,5	49,1
Somali	57,2	46,0	50,6	47,6
Locuteurs de l'anglais	65,8	52,4	56,7	57,5

** Moins de 10 élèves.

Il semble que les résultats relatifs en mathématiques des différents sous-groupes linguistiques ne varient pas beaucoup d'un parcours à l'autre. Cela dit, les résultats relatifs de chaque sous-groupe linguistique sont semblables quel que soit le parcours choisi. Certains sous-groupes réussissent mieux que d'autres. Par exemple, les locuteurs du chinois et du russe inscrits au cours de mathématiques du parcours universitaire ont une moyenne supérieure à celle de l'ensemble des sous-groupes linguistiques agrégés et nettement plus élevée que celle des locuteurs du somali, de l'espagnol ou du portugais. Ces derniers sous-groupes ont également les moyennes les moins élevées en mathématiques dans les autres parcours d'étude.

Les sciences

Le tableau 59a montre que les inscriptions aux cours de sciences sont moins élevées que dans les cours d'anglais pour tous les sous-groupes linguistiques, mais pas en mathématiques. La participation aux cours de sciences du parcours universitaire est de 61 % chez les non-locuteurs de l'anglais et de 51 % chez les locuteurs de l'anglais. Dans les autres parcours d'étude, seulement trois sous-groupes linguistiques ont une participation qui dépasse 20 % : les locuteurs de l'espagnol, du portugais et du somali. Il y a beaucoup plus d'élèves qui ne suivent pas de cours de sciences comparativement au nombre d'élèves ne suivant pas de cours de

mathématiques ou d'anglais. Ainsi, 28 % des non-locuteurs de l'anglais et 33 % des locuteurs de l'anglais ne sont pas inscrits aux cours de sciences de 12e année Chez les non-locuteurs de l'anglais, les locuteurs du portugais et de l'espagnol sont ceux qui comptent les proportions les plus importantes d'élèves ne participant pas à ces cours.

Bien que les résultats obtenus par les élèves des quatre parcours d'étude soient comptabilisés dans le tableau 59b, la faiblesse des inscriptions dans le parcours mixte et dans le parcours professionnel nous oblige à limiter notre discussion aux résultats des élèves des différents sous-groupes linguistiques inscrits dans les parcours universitaire et collégial. Il n'y a pas de différences entre les résultats obtenus par les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais dans ces deux parcours d'étude. Dans l'ensemble, les résultats des élèves du parcours collégial ont environ dix points de pourcentage de moins que ceux des élèves du parcours universitaire. Dans ce parcours, les locuteurs du chinois et du russe ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves des autres sous-groupes linguistiques. À l'opposé, les résultats des locuteurs du somali et du portugais sont beaucoup plus bas. Dans le parcours collégial, les locuteurs de l'urdu et du perse sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats, mais il n'y a pas de grandes différences entre les résultats obtenus par chacun de sous-groupes linguistiques. Par exemple, les locuteurs du chinois, de l'espagnol et de l'arabe ont tous obtenus une note moyenne de 60 % ou plus. Les sous-groupes restants ont obtenu des moyennes semblables oscillant entre 50 et 55 %.

Tableau 59a
Langue d'usage à la maison : Participation aux cours de sciences de 12e année, Toronto

Langue d'usage à la maison	Parcours universitaire		Autres parcours		Non inscrits	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Total	3 861	60,6	751	11,8	1 758	27,6
Sous-groupes						
Chinois	1 122	78,0	102	7,1	215	14,9
Tamoul	422	70,3	52	8,7	126	21,0
Urdu	216	60,0	44	12,2	100	27,8
Russe	230	62,8	24	6,6	112	30,6
Perse	138	47,1	49	16,7	106	36,2
Espagnol	74	29,1	52	20,5	128	50,4
Vietnamien	138	58,5	22	9,3	76	32,2
Arabe	66	52,4	21	6,7	39	31,0
Portugais	43	32,1	28	20,9	63	47,0
Somali	90	39,0	54	23,4	87	37,7
Locuteurs de l'anglais	4 892	50,7	1 615	16,7	3 142	32,6

Tableau 59b
Langue d'usage à la maison : Résultats obtenus aux cours de sciences de 12e année, Toronto

Langue d'usage à la maison	Note moyenne			
	Parcours universitaire	Parcours mixte	Parcours collégial	Parcours professionnel
Non-locuteurs de l'anglais				
Total	67,2	63,8	57,5	57,7
Sous-groupes				
Chinois	70,9	63,5	60,5	58,1
Tamoul	64,4	**	54,4	**
Urdu	65,8	**	62,4	**
Russe	69,8	**	54,3	**
Perse	65,1	**	62,2	**
Espagnol	61,1	**	59,4	54,3
Vietnamien	65,4	**	55,2	**
Arabe	65,5	**	58,3	**
Portugais	58,9	**	54,2	**
Somali	56,8	**	51,8	61,9
Locuteurs de l'anglais	66,0	63,6	57,8	55,1

** Moins de 10 élèves.

3.2.2 L'analyse de régression multivariée

3.2.2.1 Les taux de diplomation deux ans après la date prévue

1 - La comparaison des résultats des non-locuteurs de l'anglais et des différents sous-groupes

Les résultats présentés dans le tableau 60 incluent tous les élèves de la cohorte[3] du TDSB. Le but de ce tableau est de comparer les taux de diplomation des locuteurs et des non-locuteurs de l'anglais, tout en s'intéressant plus particulièrement aux sous-groupes des cinq langues les plus parlées par les élèves du TDSB, soit le chinois, le tamoul, l'urdu, le russe et le perse. Nous avons également inclut une catégorie linguistique supplémentaire, les autres non-locuteurs de l'anglais. La grande question est la suivante : comment le groupe cible et les divers sous-groupes linguistiques s'en tirent-ils par rapport au groupe contrôle lorsqu'on prend en compte les différences dans les variables des élèves et des écoles qu'ils fréquentent ?

[3] Environ 10 % des élèves de la cohorte ont quitté le TDSB pour un autre conseil scolaire. Comme nous n'avons pas pu retracer leur dossier scolaire après leur départ du TDSB, nous les avons éliminés de notre analyse. Notre échantillon final, qui comprend certaines données manquantes, se chiffre donc à 12 633 élèves.

Tableau 60
Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais) et les sous-groupes linguistiques et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Toronto
N = Total cible et contrôle : 12 633

Variables	Modèle 1 modèle vide		Modèle 2 groupe cible seulement		Modèle 3 avec variables de contrôle		Modèle 4 sous groupes cible seulement		Modèle 5 avec variables de contrôle	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variable de groupe linguistique (réf. Anglais)										
Tous non-locuteurs de l'anglais			1,26	***	1,35	***				
Variable de sous-groupe linguistique (réf. Anglais)								***		***
▪ Chinois							2,08	***	2,04	***
▪ Tamoul							1,52	***	1,68	***
▪ Urdu							1,35	***	1,57	**
▪ Russe							1,30		1,54	**
▪ Perse							0,73	*	0,87	
▪ Autres non-locuteurs de l'anglais							0,84	*	0,90	
Variance inter-écoles	0,51	***	0,51	***	0,34	***	0,43	***	0,32	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	13,0 %		13,0 %		9,0 %		12,0%		9,0 %	
% de la variance au niveau de l'école expliqué par le modèle			0,0 %		30,7 %		7,60 %		30,7 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

L'objectif du modèle 1 (modèle vide, c'est-à-dire sans variables explicatives incluses dans le modèle) est d'identifier la proportion de la variance de la variable dépendante qui est attribuable aux variables de l'école. La corrélation intra-classe (ρ) qui indique qu'approximativement 13 % de la variance dans les résultats est attribuable aux variables liées à l'école (p<,001). Elle est très significative (p<,001), ce qui justifie la prise en compte du niveau école dans l'analyse.

Les estimations statistiques de la valeur explicative des variables indépendantes sont présentées, dans les modèles 2 à 5, sous forme de rapports de cotes. Dans le modèle 2, le rapport de cotes montre que les non-locuteurs de l'anglais ont plus de chances d'obtenir un diplôme que les locuteurs de l'anglais. Ce rapport de cotes est toujours statistiquement significatif (p<,001) dans le modèle 3, dans lequel on a inclus des variables de contrôle. Les variables de contrôle au

niveau individuel incluent le statut d'immigration, le sexe, l'âge à l'arrivée au secondaire, le fait de suivre un cours d'*ESL*, les changements d'école, le niveau d'entrée au TDSB et le revenu familial médian de l'élève. Les variables liées à l'école incluent la concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école que fréquente l'élève et la fréquentation d'une école identifiée par le TDSB comme présentant un défi socio-économique.

Le modèle 4 compare les taux de diplomation des locuteurs de l'anglais et de chacun des sous-groupes linguistiques. L'effet de la variable linguistique est significatif (p<,001) et les rapports de cotes montrent que les locuteurs du chinois sont les plus susceptibles d'obtenir leur diplôme, suivis des locuteurs du tamoul et des locuteurs de l'urdu. Les élèves appartenant à ces sous-groupes linguistiques ont plus de chances d'obtenir leur diplôme que leurs camarades locuteurs de l'anglais alors que les chances d'obtenir un diplôme chez les locuteurs du russe, du perse et des locuteurs des autres langues regroupées sont comparables à celles des locuteurs de l'anglais.

Les rapports de cotes pour chaque sous-groupe linguistique dans le modèle 5 correspondent à la probabilité d'obtenir un diplôme comparativement aux locuteurs de l'anglais, le groupe contrôle, après avoir pris en compte les variables des élèves et celles des écoles incluses dans le modèle 3. La tendance et l'ampleur des résultats sont semblables à ceux du modèle 4. La grande exception est le rapport de cotes des locuteurs du perse, qui devient statistiquement significative (p<,001) lorsqu'on ajoute les variables de contrôle au modèle. Ceci indique probablement que les locuteurs de cette langue sont désavantagés par rapport aux locuteurs de l'anglais, en ce qui concerne leurs variables sociodémographiques et le type d'école qu'ils fréquentent.

2- L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Le but de cette section est d'identifier les facteurs qui influencent la probabilité d'obtenir un diplôme au sein du groupe cible et des divers sous-groupes linguistiques. Le tableau 61 compare les taux de diplomation des non-locuteurs de l'anglais. Le modèle vide montre qu'environ 11 % de la variance totale est attribuable au niveau 2 (école) et qu'elle est significative (p<,001). Lorsqu'on prend en compte les autres variables, la variable linguistique est statistiquement significative (p<,001). Les rapports de cotes montrent que, à l'exception des locuteurs du perse, les élèves des quatre autres sous-groupes linguistiques ont plus de chances d'obtenir leur

diplôme (p<,001) que les autres élèves qui parlent une autre langue que l'anglais, la catégorie de référence. Ces rapports de cotes montrent que les locuteurs du chinois sont les plus susceptibles d'obtenir leur diplôme au TDSB, suivis par les locuteurs du tamoul, de l'urdu et du russe respectivement. Parmi les variables de contrôle, on remarque que les élèves immigrants ont plus de chances d'obtenir leur diplôme que leur camarades nés au pays (p<,01) et que les filles sont plus susceptibles que les garçons d'obtenir leur diplôme (p<,001). En outre, il n'est pas surprenant de constater que les élèves qui étaient en retard à leur arrivée au secondaire ont moins de chances d'obtenir leur diplôme que ceux qui sont arrivés à l'heure (p<,001).

Le fait de venir de l'extérieur du TDSB ne semble pas avoir un impact significatif sur le taux de diplomation des non-locuteurs de l'anglais, si l'on prend en compte les autres variables du modèle. Par contre, l'impact du revenu familial médian a effectivement amélioré les chances d'obtenir un diplôme d'une école du TDSB (p<,001). En considérant les variables liées à l'école, les non-locuteurs de l'anglais ont plus de chances d'obtenir leur diplôme s'ils fréquentent une école dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais est de plus de 75 %. Ceci s'explique peut-être du fait que ces écoles font des efforts particuliers pour accommoder les non-locuteurs de l'anglais ou encore du fait qu'une école fréquentée par un sous-groupe linguistique en particulier peut offrir un soutien social additionnel. Cependant, de façon générale, une importante concentration d'élèves qui n'ont pas l'anglais comme langue maternelle rend la tâche éducative très difficile dans des écoles où la langue d'enseignement est nécessairement l'anglais.

Tableau 61
Diplomation : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Toronto
N= Total groupe cible : 3 706

Variables		Modèle vide		Modèle complet	
				Rapp. de cote	Sig
Sous-groupes linguistiques (réf. Autres non-locuteurs de l'anglais)	Chinois			3,01	***
	Tamoul			2,44	***
	Urdu			2,12	***
	Russe			2,25	***
	Perse			1,20	
Sociodémo-graphiques	Fille (réf. Garçon)			1,91	***
	Revenu familial médian			1,01	***
	Immigrant (réf. Né au Canada)			1,32	*
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,37	***
	Changements d'école (réf. Non)			0,33	***
	ESL au secondaire (réf. Non)			0,67	***
	Provenance de l'extérieur du TDSB (réf. Au TDSB en 8e année)			0,88	
Liées à l'école	École présentant un défi socio-économique (réf. Non)			0,71	
	26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,24	
	51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,21	
	76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,95	*
Variance inter-écoles		**0,41**	*******	**0,16**	*******
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)		**11 %**	***	**5 %**	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle				**54,5 %**	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Le fait de fréquenter une école présentant un défi socio-économique a un effet significatif. Le rapport de cotes de cette variable montre que les élèves qui fréquentent des écoles défavorisées

sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme que leurs camarades des autres écoles (p<,05). Finalement, la corrélation intra-classe a été réduite à ,05 lorsqu'on ajoute les variables de contrôle au modèle, mais elle est restée statistiquement significative (p<,001).

Le but du tableau 62 est d'évaluer l'impact des variables indépendantes sur le taux de diplomation séparément pour chaque sous-groupe linguistique[4]. Comme il y a beaucoup de rapports de cotes dans ce tableau, nous ne discuterons que des résultats les plus intéressants. La seule variable qui est significative dans tous les modèles est le changement d'école. Le rapport de cotes prend le sens prévu pour chaque groupe, ce qui indique que les élèves qui changent d'école au moins une fois ont considérablement moins de chances d'obtenir leur diplôme que leurs camarades qui n'ont pas changé d'école.

Le rapport de cotes peut-être le plus remarquable du tableau concerne la variable du sexe pour les locuteurs du tamoul. En effet, cela montre que les filles ont trois fois et demi plus de chances d'obtenir leur diplôme que les garçons (p<,001). Bien que les filles ont plus de chances d'obtenir leur diplôme que les garçons dans tous les autres groupes, l'ampleur de la différence n'est pas aussi grande que chez les locuteurs du tamoul.

Finalement, il faut remarquer qu'aucune des variables liées à l'école n'est statistiquement significative pour aucun des modèles. Cependant, l'ampleur des rapports de cotes pour la variable portant sur la concentration de non-locuteurs de l'anglais (groupe cible) dans l'école fréquentée est très grande pour les sous-groupes des locuteurs du tamoul et des locuteurs du russe. Par conséquent, les résultats non-significatifs obtenus pour cette variable pour ces deux sous-groupes est sûrement attribuable à la petitesse des chiffres pour ces deux modèles.

[4] Alors que la part de variance due aux écoles n'est pas statistiquement significative pour tous les sous-groupes linguistiques, nous avons utilisé un modèle multi-niveaux pour chaque groupe à des fins de constance afin de pouvoir faire des comparaisons entre les groupes.

Tableau 62
Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Toronto

Variables	Chinois N = 1 336		Tamoul N = 557		Urdu N = 327		Russe N = 342		Perse N = 264	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques										
▪ Fille (réf. Garçon)	1,22		3,59	***	1,99	*	1,75		1,62	.
▪ Revenu familial médian	1,01	*	1,00		1,02		1,00		1,43	**
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)	1,07		1,02		1,14		1,70		1,34	
Variables liées au processus de scolarisation										
▪ Arrivée en retard (réf. À temps)	0,31	***	0,38	*	0,07	***	0,69		0,86	
▪ Changements d'école (réf. Non)	0,20	***	0,31	***	0,40	**	0,49	*	0,34	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)	0,61	*	0,63		0,42	*	0,83		1,23	
▪ Provenance de l'extérieur du TDSB (réf. Au TDSB en 8e année)	1,18		0,69		1,02		1,00		1,01	
Variables liées à l'école										
▪ École présentant un défi socio-économique (réf. Non))	0,60		0,91		0,59		0,55		0,61	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,22		2,46		0,36		0,16		0,91	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	0,77		2,78		0,54		0,25		1,03	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	0,95		3,26		1,23		0,33		1,68	
Variance inter-écoles	0,55	**	0,46		0,00		0,74	*	0,00	
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	8 %		6 %		0 %		14 %		0 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

3- Les différences par rapport au groupe contrôle

Dans cette section, nous tentons de voir si les mêmes facteurs ont le même impact sur la probabilité d'obtenir un diplôme au sein du groupe contrôle. Donc, les résultats du tableau 63 ne portent que sur les locuteurs de l'anglais. Le modèle vide montre que la variance au niveau de l'école est statistiquement significative (p<,001); nous avons donc utilisé un modèle multiniveau pour l'analyse. Dans le modèle complet, les rapports de cotes pour les locuteurs de l'anglais montrent qu'ils ont plus de chances d'obtenir leur diplôme lorsqu'ils sont immigrants que lorsqu'ils sont nés au Canada. C'est une donnée intéressante puisqu'elle contredit les résultats du

tableau 61 pour les non-locuteurs de l'anglais. Dans la section du présent rapport portant sur les régions de naissance, nous étudions les résultats des immigrants de langue anglaise, qui viennent principalement des Antilles et des Bermudes, et qui contribuent peut-être à cette différence. Le rapport de cotes de la variable du sexe montre que les filles ont de plus fortes probabilités d'obtenir leur diplôme que les garçons (p<,001). Également, comme pour les autres sous-groupes linguistiques, les locuteurs de l'anglais qui commencent le secondaire avec du retard sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme que ceux qui y sont entrés à l'âge normal (p<,001). Il est intéressant de noter que les locuteurs de l'anglais qui essaient d'améliorer leurs compétences en anglais en suivant des cours d'*ESL* ont plus de chances d'obtenir leur diplôme que ceux qui ne suivent pas ces cours (p<,05). Cette constatation n'est pas surprenante, s'il s'agit d'élèves d'origine immigrante qui sont déterminés à réussir leurs études.

Tableau 63
Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Toronto
N = Total groupe contrôle : 8 927

Variables	Modèle vide		Modèle complet	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques				
▪ Fille (réf. Garçon)			1,41	***
▪ Revenu familial médian			1,01	***
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)			0,84	**
Variables liées au processus de scolarisation				
▪ Arrivée en retard (réf. À temps)			0,30	***
▪ Changements d'école (réf. Non)			0,34	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)			1,24	*
▪ Provenance de l'extérieur du TDSB (réf. Au TDSB en 8e année)			0,73	***
Variables liées à l'école				
▪ École présentant un défi socio-économique (réf. Non)			0,51	***
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,20	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,24	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			2,21	***
Variance inter-écoles	0,83	***	0,59	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	17 %		19 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			41,12	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Les élèves qui ont changé d'école au moins une fois ont considérablement moins de chances d'obtenir leur diplôme que ceux qui sont toujours restés à la même école (p<,001). De plus, les élèves qui sont arrivés au secondaire en provenance d'un autre conseil scolaire que le TDSB ont des probabilités moins grandes d'obtenir leur diplôme que leur camarades qui ont fait leur primaire au TDSB (p<,001). En ce qui a trait à notre indicateur de statut socio-économique, nous constatons que les élèves qui vivent dans des quartiers où le revenu familial médian est élevé ont plus de chances d'obtenir un diplôme que les élèves des quartiers où le revenu familial médian est faible (p<,001). Les deux variables au niveau de l'école sont statistiquement significatives dans le modèle 4. Le rapport de cotes pour le « pourcentage du groupe cible » dans l'école

montre que les locuteurs de l'anglais ont plus de deux fois plus chances d'obtenir un diplôme s'ils fréquentent une école où la concentration de non-locuteurs de l'anglais est très élevée (>75 % non-locuteurs de l'anglais) que s'ils fréquentent une école où cette concentration est de moins de 25 %. On peut facilement expliquer cette anomalie du fait qu'un locuteur de l'anglais sera avantagé dans une école à forte concentration de non-locuteurs de l'anglais, où la langue d'enseignement reste l'anglais. Cependant, les études montrent que les apprentissages et l'enseignement sont plus difficiles dans ce type d'école. Il est également possible que ce résultat soit un « artefact statistique ». En effet, le nombre d'élèves évalués dans cette catégorie est assez faible, soit 8 % des locuteurs de l'anglais de la cohorte. De toute manière, la plupart des locuteurs de l'anglais fréquentent des écoles où les non-locuteurs de l'anglais représentent de 26 à 75 % de la population scolaire où les différences dans les probabilités d'obtenir un diplôme sont semblables à celles que l'on constate dans les écoles dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais est faible (< 25 %).

Les locuteurs de l'anglais qui fréquentent des écoles présentant un défi socio-économique ont moins de chances d'obtenir un diplôme que leurs camarades ne fréquentant pas de telles écoles (p<,001). Finalement, lorsque le modèle inclut toutes les variables, la proportion de la variance au niveau deux reste statistiquement significative (p<,001). Il reste donc une portion importante de la variance au niveau de l'école qu'il faut expliquer par des caractéristiques qui ne sont pas incluses dans le modèle.

3.2.2.2 L'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université

Les modèles évalués dans les tableaux 60 à 63 sont repris dans les tableaux 64 à 68, respectivement. Mais la variable dépendante vise désormais à distinguer les élèves inscrits et non inscrits dans des cours du parcours universitaire de la 11e année, au TDSB. Par conséquent, l'échantillon utilisé pour ce deuxième ensemble d'analyses ne comprend que les élèves qui ont atteint la 11e année.

1 - La comparaison des résultats des non-locuteurs de l'anglais et des différents sous-groupes

Le tableau 64 inclut tous les locuteurs et non-locuteurs de l'anglais (n=11 609). La variance de niveau deux est statistiquement significative (p<,001) dans tous les modèles, ce qui justifie l'utilisation d'un modèle multiniveau. Le rapport de cotes du modèle 2 montre que les non-locuteurs de l'anglais sont plus susceptibles de s'inscrire au parcours universitaire que les locuteurs de l'anglais (p<,001). L'ampleur de ce rapport de cotes est à peu près la même dans le modèle 3 et le niveau de signification reste le même lorsqu'on ajoute les variables de contrôle au modèle. Donc, la différence entre les probabilités des locuteurs et celles des non-locuteurs de l'anglais de suivre un parcours universitaire ne sont pas attribuables aux variables indépendantes du modèle.

Tableau 64
Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais) et les sous-groupes et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Toronto
N = Total cible et contrôle toujours dans le système en 11e année : 11 609

Variables	Modèle 1 modèle vide		Modèle 2 groupe cible seulement		Modèle 3 avec variables de contrôle		Modèle 4 sous groupes cible seulement		Modèle 5 avec variables de contrôle	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variable de groupe linguistique (réf. Anglais)										
Tous non-locuteurs de l'anglais			1,73	***	1,82	***				
Variable de sous-groupe linguistique (réf. Anglais)								***		***
▪ Chinois							2,56	***	2,86	***
▪ Tamoul							2,17	***	2,32	***
▪ Urdu							1,77	***	1,83	***
▪ Russe							1,37	***	1,62	***
▪ Perse							0,90		1,10	***
▪ Autres non-locuteurs de l'anglais							0,99		0,97	
Variance inter-écoles	0,85	***	0,76	***	0,83	***	0,74	***	0,85	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	21 %		19 %		20 %		18 %		20 %	
% de la variance au niveau de l'école expliqué par le modèle			50 %		4,76 %		14,29 %		4,76 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Dans le modèle 4 (sans le groupe contrôle) et dans le modèle 5 (incluant les variables de contrôle) les non-locuteurs de l'anglais sont subdivisés en six sous-groupes linguistiques, soit ceux des locuteurs du chinois, du tamoul, de l'urdu, du russe, du perse et des autres non-locuteurs de l'anglais. Les rapports de cotes de ces modèles reflètent les résultats du tableau 65 : les locuteurs du chinois sont les plus susceptibles de suivre un parcours universitaire, suivis des locuteurs du tamoul, puis des locuteurs de l'urdu. Les locuteurs de ces trois sous-groupes ont plus de chances que les élèves de la catégorie de référence, soit les locuteurs de l'anglais, d'être inscrits au parcours universitaire (p<,001). Comme dans le tableau 60, lorsqu'on ajoute les variables de contrôle au modèle 5, les locuteurs du russe deviennent significativement plus susceptibles d'être inscrits au parcours universitaire que les locuteurs de l'anglais (p<,001). Ces données soutiennent l'argument selon lequel les locuteurs du russe sont désavantagés par rapport aux locuteurs de l'anglais, en ce qui a trait aux variables sociodémographiques et aux variables liées à l'école.

2 - L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Les modèles présentés dans le tableau 65 ne touchent que les non-locuteurs de l'anglais (n = 3 333). Dans les deux modèles, le modèle vide et le modèle complet, la variance au niveau 2 est statistiquement significative (p<,001), ce qui indique que les probabilités que des non-locuteurs de l'anglais soient inscrits dans un parcours universitaire varient de façon aléatoire selon l'école. Cependant, si l'on compare la part de la variance due aux écoles dans les modèles, on constate que les variables indépendantes expliquent plus d'un tiers de la variance au niveau de l'école.

L'impact du sous-groupe linguistique est statistiquement significatif (p<,001), et les tendances des rapports de cotes sont semblables à celles que nous avons constatées dans le modèle 5. Ainsi, les locuteurs du chinois sont les plus susceptibles d'être inscrits au parcours universitaire, suivis des locuteurs du tamoul, puis des locuteurs de l'urdu. La différence entre les locuteurs du chinois, les locuteurs du tamoul et la catégorie de référence, soit les autres non-locuteurs de l'anglais, est statistiquement significative à p<,001, alors que la différence entre les locuteurs de l'urdu et la catégorie de référence est statistiquement significative à p<,05. Il n'y a pas de

différence entre les locuteurs du russe, les locuteurs du perse et les autres non-locuteurs de l'anglais quant aux probabilités de suivre un parcours universitaire (p = ns).

En ce qui concerne les variables de contrôle, les non-locuteurs de l'anglais ont plus de chances d'être inscrits dans un parcours universitaire s'ils sont des filles (p<,001), s'ils n'ont pas eu besoin de suivre des cours d'*ESL* (p<,001), et s'ils n'ont pas changé d'école (p<,001). En outre, ils ont plus de chances d'être inscrits dans ce type de parcours si leur famille a un revenu familial médian élevé (p<,01). Par contre, les variables suivantes, le statut d'immigration, l'âge à l'arrivée au secondaire et le fait de fréquenter une école du TDSB en 8e année n'ont pas d'effets statistiquement significatifs chez les non-locuteurs de l'anglais.

Tableau 65
Participation à des cours sélectifs : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Toronto
N = Total groupe cible encore dans le système en 11e année : 3 333

Variables		Modèle vide		Modèle complet	
				Rapp. de cotes	Sig
Sous-groupes linguistiques (réf. Autres non-locuteurs de l'anglais)	Chinois			2,75	***
	Tamoul			2,08	***
	Urdu			1,79	
	Russe			1,59	***
	Perse			0,82	
Sociodémo-graphiques	Fille (réf. Garçon)			1,47	***
	Revenu familial médian			1,01	**
	Immigrant (réf. Né au Canada)			0,81	
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,65	
	Changements d'école (réf. Non)			0,44	***
	ESL au secondaire (réf. Non)			0,45	***
	Provenance de l'extérieur du TDSB (réf. Au TDSB en 8e année)			1,20	
Liées à l'école	École présentant un défi socio-économique (réf. Non)			0,76	
	26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			2,01	
	51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,87	
	76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			3,07	*
Variance inter-écoles		**1,03**	*******	**0,57**	*******
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)		**24 %**		**15 %**	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle				**37.5%**	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Pour l'ensemble du groupe des non-locuteurs de l'anglais, les deux variables au niveau de l'école ne sont pas liées de façon statistiquement significative à la probabilité qu'un élève soit inscrit ou non dans un parcours universitaire. Cependant, il est intéressant de noter que les rapports de cotes estimés pour la concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée sont

grands, ce qui indique que les non-locuteurs de l'anglais ont plus de chances d'être inscrits au parcours universitaire s'ils fréquentent une école où il y a une forte proportion d'élèves qui parlent la même langue. Par conséquent, les tests de signification pour les rapports de cotes sont probablement fortement influencés par la taille des échantillons[5].

Tableau 66
Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Toronto

Variables	Chinois N = 1 168		Tamoul N = 450		Urdu N = 258		Russe N = 274		Perse N = 180	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques										
▪ Fille (réf. Garçon)	1,23		1,82	*	1,17		0,80		1,65	.
▪ Revenu familial médian	1,02	**	1,00		1,00		1,01		1,03	*
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)	0,52	**	1,00		2,83	*	0,66		4,72	
Variables liées au processus de scolarisation										
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)	0,52		0,54		0,16		1,28		0,33	
▪ Changements d'école (réf. Non)	0,39	***	0,50	*	0,29	**	0,43		0,94	
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)	0,36	***	0,22	***	0,74		0,72		0,43	
▪ Provenance de l'extérieur du TDSB (réf. Au TDSB en 8e année)	2,72	**	0,53		0,63		1,77		2,14	
Variables liées à l'école										
▪ École présentant un défi socio-économique (réf. Non)	0,60		1,31		1,44		0,80		0,73	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,40		1,53		1,09		2,72		4,71	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,38		1,98		1,45		0,92		9,69	*
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,27		1,69		1,53		1,21		20,30	*
Variance inter-écoles	0,67	***	0,00		0,17		0,00		0,18	.
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	17 %		0 %		5 %		0 %		5 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Le tableau 66 présente les résultats de l'analyse de régression séparément pour chaque sous-groupe de non-locuteurs de l'anglais. Comme dans le cas du tableau 62, la petite taille des échantillons pour les modèles de plusieurs sous-groupes linguistiques rend la détection de

[5] Par exemple, alors que le rapport de cotes du paramètre montre que plus de 75 % des élèves parlent la même langue que l'élève et supérieur à trois, la proportion d'élèves de cette catégorie est très petite.

données statistiquement significatives difficile pour certains sous-groupes linguistiques, soit ceux des locuteurs du perse, de l'urdu, du russe et du tamoul. Dans la plupart des cas, les rapports de cotes vont dans la direction prévue, en ligne avec les résultats du tableau 66. De plus, les rapports de cotes qui ne vont pas de la direction prévue ne divergent généralement pas de façon préoccupante. La divergence la plus intéressante se rapporte à la variable de concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée par l'élève, dans le cas des locuteurs du perse. Le rapport de cotes de cette variable montre que ces élèves profitent énormément du fait de fréquenter une école où une grande proportion des autres élèves ne parlent pas l'anglais à la maison. Toutefois, la fiabilité de cette conclusion est douteuse compte tenu de la petite taille de l'échantillon pour ce modèle (n = 180).

3 - Les différences par rapport au groupe contrôle

Le modèle évalué pour chaque sous-groupe linguistique est repris dans le tableau 67 pour les locuteurs de l'anglais. Le modèle vide du tableau 67 indique qu'il y a une variance significative entre les écoles pour les variables dépendantes (p<,001). Cependant, contrairement au cas des non-locuteurs de l'anglais, le second modèle montre qu'aucune variance au niveau de l'école n'est attribuable aux variables indépendantes du modèle. Les parts de variance dues aux écoles restent statistiquement significatives à p<,001. Tous les rapports de cotes sont également statistiquement significatifs à p<,001. À l'exception de la variable qui distingue les élèves qui suivent des cours d'*ESL*, le sens des rapports de cotes de la régression est identique aux rapports fournis dans le tableau 4, dans lequel le taux de diplomation est la variable dépendante. Ainsi, un élève locuteur de l'anglais du TDSB a de plus fortes chances d'être inscrit au parcours universitaire s'il est une fille née au Canada, qui est entrée au secondaire à temps, qui n'a pas changé d'école et qui a fait son primaire au TDSB. Les élèves inscrits au parcours universitaire ont également plus de chances de provenir d'une famille dont le revenu familial médian est élevé.

Finalement, alors que les locuteurs de l'anglais ont de meilleures probabilités d'obtenir un diplôme s'ils sont inscrits à un cours d'*ESL*, ces mêmes élèves présenteront moins de chances d'être inscrits au parcours universitaire (p<,001). Cette dernière donnée n'est pas surprenante

étant donné qu'il est très improbable qu'un élève inscrit au parcours universitaire réussisse s'il doit suivre une formation d'appoint en anglais.

Comme dans le cas de la diplomation, les locuteurs de l'anglais ont de meilleurs résultats lorsqu'ils fréquentent une école dans laquelle la majorité des élèves sont des non-locuteurs de l'anglais (p<,001). Par exemple, la probabilité d'être inscrit dans un parcours universitaire est plus de deux fois plus élevée pour des élèves fréquentant des écoles dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais est élevée (c'est-à-dire s'ils fréquentent une école où plus de 75 % des élèves ne parlent pas l'anglais à la maison par rapport à une école où la concentration de non-locuteurs de l'anglais est de moins de 25 %). Nous avons déjà abordé les problèmes que pose l'interprétation de ce résultat lorsque nous avons discuté du lien qui existe entre la concentration linguistique dans les écoles et le taux de diplomation. Également, les locuteurs de l'anglais ont plus de chances d'être inscrits au parcours universitaire s'ils fréquentent une école qui ne présente pas de défi socio-économique (p<,001).

Tableau 67
Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Toronto
N = Total groupe contrôle encore dans le système en 11e année : 8 276

Variables	Modèle vide		Modèle complet	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques				
▪ Fille (réf. Garçon)			1,29	***
▪ Revenu familial médian			1,01	***
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)			0,72	***
Variables liées au processus de scolarisation				
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,38	***
▪ Changements d'école (réf. Non)			0,43	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)			0,52	***
▪ Provenance de l'extérieur du TDSB (réf. Au TDSB en 8e année))			1,26	***
Schooling level variables				
▪ École présentant un défi socio-économique (réf. Non)			0,49	***
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,40	**
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,37	**
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			2,29	***
Variance inter-écoles	0,82	***	0,86	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	20 %		21 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			0	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

3.3 LE CHEMINEMENT ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉLÈVES NÉS À L'ÉTRANGER : DONNÉES DESCRIPTIVES

Dans cette section, nous dressons le profil de la cohorte en fonction de la région d'origine en précisant certaines structures sociales choisies, les caractéristiques personnelles, les facteurs de risque et les facteurs liés au contexte scolaire. Nous avons établi une distinction fondamentale entre les élèves nés à l'étranger et ceux qui sont nés au pays. La deuxième section traite des taux de participation et des résultats en anglais, en mathématiques et en sciences.

3.3.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes

Nous avons réparti selon la région de naissance, la cohorte de Toronto comportant 15 628 élèves qui sont entrés en 9e année au TDSB, en 2000. De ces élèves, 5 934 (38 %) ont indiqué qu'ils étaient nés à l'extérieur du Canada. Ces jeunes constituent notre groupe cible que nous avons subdivisé en six sous-groupes grâce à un processus décrit à la section 1.3.2. Les 9 694 élèves restants, qui sont nés au Canada, constituent le groupe contrôle.

Au sein du groupe cible, les élèves nés en Asie de l'Est (21 %) et en Asie du Sud (23 %) sont les plus nombreux. Ils sont suivis des élèves nés dans les Antilles et les Bermudes (11 %), en Europe de l'Est (10 %) et en Asie occidentale et centrale et au Moyen-Orient (9%). Le dernier sous-groupe est celui des élèves nés en Afrique de l'Est (5 %).

1 – Les structures sociales et les caractéristiques personnelles

Le sexe

Comme le montre le tableau 68, 48 % des élèves nés au Canada sont des filles. Cette distribution en fonction du sexe reste semblable pour les élèves nés à l'extérieur du pays sauf dans le cas de l'Afrique de l'Est où les filles sont majoritaires.

Tableau 68
Région de naissance : Sexe, Toronto

Région de naissance	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	3 073	51,8	2 861	48,2
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	324	51,0	311	49,0
Europe de l'Est	287	50,8	278	49,2
Afrique de l'Est	153	48,0	166	52,0
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	280	52,1	257	47,9
Asie de l'Est	651	53,2	573	46,8
Asie du Sud	712	52,2	653	47,8
Canada	5 040	52,0	4 654	48,0

Le statut socio-économique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons combiné les codes postaux des élèves et les renseignements sur l'aire de diffusion de résidence du recensement de 2001 pour trouver le revenu familial médian des familles. Nous avons ensuite réparti ce revenu familial médian en fonction de quintiles pour chacun des six groupes régionaux. En examinant le quintile ou le niveau du revenu médian inférieur dans le tableau 69, nous y trouvons près de 29 % de tous les sous-groupes régionaux. Cette donnée s'oppose à seulement 13,4 % pour les élèves nés au Canada. De plus, les élèves d'Asie du Sud, d'Afrique de l'Est et des Antilles et des Bermudes sont représentés de façon disproportionnée dans la catégorie du revenu familial médian inférieur. Par contre, les élèves d'Asie de l'Est y sont représentés en proportions semblables à celles des élèves nés au Canada.

Tableau 69
Région de naissance : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Toronto

Région de naissance	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada										
Total	1 634	28,6	1 480	25,9	1 291	22,6	795	13,9	517	9,0
Sous-groupes										
Antilles et Bermudes	199	32,8	173	28,5	154	25,4	61	10,1	19	3,1
Europe de l'Est	112	20,2	170	30,6	109	19,6	92	16,6	72	13,0
Afrique de l'Est	117	39,5	93	31,4	49	16,6	20	6,8	17	5,7
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	133	25,8	168	32,6	106	20,6	60	11,7	48	9,3
Asie de l'Est	164	13,8	246	20,7	321	27,0	266	22,4	190	16,0
Asie du Sud	527	40,1	330	25,1	281	21,4	137	10,4	39	3,0
Canada	1 268	13,4	1 414	15,0	1 918	20,3	2 205	23,4	2 632	27,9

La langue parlée à la maison

Le tableau 70 montre que l'anglais est la langue d'usage prédominante chez les élèves nés au Canada (83,7 %). Parmi les élèves nés à l'extérieur du pays, 25,3 % ont l'anglais comme langue d'usage à la maison. Cependant, cette proportion est gonflée du fait que la plupart des élèves de la région des Antilles et des Bermudes (97,6 %) parlent l'anglais à la maison. Donc, lorsque nous

examinons les langues parlées par les élèves selon leur région de naissance, nous constatons que la plupart d'entre eux parlent une autre langue que l'anglais à la maison, à l'exception des élèves originaires des Antilles et des Bermudes.

Tableau 70
Région de naissance : Langue d'usage à la maison, Toronto

Région de naissance	Anglais		Autre que l'anglais	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	1 489	25,3	4 405	74,7
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	614	97,6	15	2,4
Europe de l'Est	19	3,4	545	96,6
Afrique de l'Est	40	12,7	276	87,3
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	66	12,3	469	87,7
Asie de l'Est	130	10,7	1 088	89,3
Asie du Sud	176	13,0	1 181	87,0
Canada	8 016	83,7	1 565	16,3

2 – Les facteurs de risque

L'âge à l'arrivée au secondaire

L'âge auquel les élèves entrent au secondaire au TDSB ne témoigne pas nécessairement d'une arrivée tardive en provenance du pays d'origine pour un jeune nouveau venu. Cela peut plutôt refléter une accumulation de désavantages dans le parcours scolaire des élèves qui passent du niveau primaire au niveau secondaire. Ainsi, nous considérons que le fait d'arriver au secondaire avec une année de retard est un facteur de risque. Le tableau 71 montre que seulement 4,9 % des élèves nés au Canada ont commencé leurs études secondaires à l'âge de 15 ans ou plus, alors que 9,2 % des élèves nés à l'étranger ont commencé leur secondaire à cet âge. En examinant l'âge à l'arrivée au secondaire en fonction des régions de naissance, on constate que les élèves des Antilles et des Bermudes sont les plus susceptibles d'entrer au secondaire à 15 ans ou plus tard et que les élèves en provenance d'Afrique de l'Est ont également beaucoup de chances de commencer le secondaire avec du retard. Parmi les élèves nés à l'extérieur du Canada, les jeunes originaires d'Asie occidentale et centrale et au Moyen-Orient sont les moins susceptibles d'arriver avec du retard.

Tableau 71
Région de naissance : Âge à l'arrivée au secondaire, Toronto

Région de naissance	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard	
	N	%	N	N	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	92	1,6	5 299	89,3	543	9,2
Sous-groupes						
Antilles et Bermudes	**	**	533	83,9	93	14,6
Europe de l'Est	**	**	514	91,0	47	8,3
Afrique de l'Est	**	**	276	86,5	36	11,3
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	14	2,6	488	90,9	35	6,5
Asie de l'Est	13	1,1	1 100	89,9	111	9,1
Asie du Sud	31	2,3	1 231	90,2	103	7,5
Canada	81	0,8	9 142	94,3	471	4,9

** Moins de 10 élèves.

Le niveau d'entrée dans le système scolaire

Alors que 80 % des élèves qui sont entrés dans une école secondaire du TDSB ont fait également leur primaire au TDSB, environ 20 % des élèves viennent d'un autre conseil scolaire au Canada ou sont de nouveaux arrivants. Parmi les élèves nés au Canada, 18,1 % viennent d'un autre conseil scolaire canadien. Parmi les élèves nés à l'étranger, 9,8 % viennent d'ailleurs au Canada alors que 11,4 % viennent de l'extérieur du pays. En ce qui a trait à la région de naissance des nouveaux venus de l'extérieur du Canada, 17,2 % des élèves sont nés en Europe de l'Est alors que 9,0% sont nés aux Antilles et aux Bermudes.

Tableau 72
Région de naissance : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Toronto

Région de naissance	Primaire fait au TDSB		Nouveaux venus d'ailleurs au Canada		Nouveaux venus arrivant de l'étranger	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	4 677	78,8	582	9,8	675	11,4
Sous-groupes						
Antilles et Bermudes	498	78,4	80	12,6	57	9,0
Europe de l'Est	395	69,9	72	12,7	98	17,3
Afrique de l'Est	248	77,7	45	14,1	26	8,2
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	426	79,3	43	8,0	68	12,7
Asie de l'Est	1 003	81,9	68	5,6	153	12,5
Asie du Sud	1 089	79,8	107	7,8	169	12,4
Canada	7 938	81,9	1 756	18,1	**	**

** Moins de 10 élèves.

La fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année)

Tel que l'indique le tableau 73, la proportion d'élèves nés au Canada ou à l'étranger qui ont vécu au moins un changement d'école au cours de leurs études secondaires est sensiblement la même et se situe autour de 20 %. Par contre, si l'on répartit les élèves nés à l'étranger suivant leur région de naissance, on remarque des disparités significatives dans la fréquence des changements d'école. Ainsi, un élève sur quatre né en Afrique de l'Est, en Asie occidentale et centrale et au Moyen-Orient ou dans les Antilles et les Bermudes a vécu au moins un changement d'école pendant sa scolarité au secondaire. À l'inverse, seulement 14 % des élèves venant d'Asie de l'Est ont vécu des changements d'école.

Tableau 73
Région de naissance : Fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année), Toronto

Région de naissance	Aucun changement d'école		Au moins un changement	
	N	**%**	**N**	**%**
À l'extérieur du Canada				
Total	4 743	80,3	1 166	19,7
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	483	76,2	151	23,8
Europe de l'Est	463	82,4	99	17,6
Afrique de l'Est	228	72,2	88	27,8
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	397	74,1	139	25,9
Asie de l'Est	1 051	86,0	171	14,0
Asie du Sud	1 049	80,6	263	19,4
Canada	7 822	81,0	1 832	19,0

La fréquentation du cours d'ESL-ELD pendant les études secondaires

Tel qu'on peut s'y attendre, pratiquement aucun élève né au Canada n'a suivi de cours d'*ESL-ELD* au secondaire alors que 20,8 % des élèves nés à l'étranger se sont inscrits à l'un de ces cours. Comme le montre le tableau 74, il y a des variations selon la région de naissance. Ainsi, les élèves nés en Asie de l'Est et au Moyen-Orient ont les probabilités les plus grandes de suivre un cours d'*ESL-ELD* au secondaire alors que les élèves des Antilles et des Bermudes et de l'Afrique de l'Est ont les probabilités les plus faibles de faire un tel choix. Il faut souligner que l'anglais est la langue d'usage dans la région des Antilles et des Bermudes.

Tableau 74
Région de naissance : *ESL-ELD* pendant les études secondaires, Toronto

Région de naissance	Oui		Non	
	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada				
Total	1 236	20,8	4 698	79,2
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	62	9,8	573	90,2
Europe de l'Est	124	21,9	441	78,1
Afrique de l'Est	40	12,5	279	87,5
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	149	27,7	388	72,3
Asie de l'Est	374	30,6	850	69,4
Asie du Sud	316	23,2	1 049	76,8
Canada	90	0,9	9 604	99,1

3 - Les variables liées à l'école

La concentration de non-locuteurs de l'anglais

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons créé une variable liée à l'école portant sur la concentration des non-locuteurs de l'anglais, où l'on trouve, aux deux extrêmes du continuum, les écoles dont la clientèle est constituée respectivement de moins de 25 % et de plus de 76 % de non-locuteurs de l'anglais. En étudiant le tableau 75, on constate que 70 % des élèves nés à l'étranger fréquentent des écoles où plus de 50 % des élèves parlent une autre langue que l'anglais à la maison. Par contre, seulement 46 % des élèves nés au Canada fréquentent des écoles ayant une telle concentration de non-locuteurs de l'anglais. Nous avons analysé chacun des six sous-groupes basés sur les régions de naissance en fonction de leur fréquentation d'une école à faible ou à forte concentration de non-locuteurs de l'anglais pour cerner s'il y a des variations régionales. Nous avons constaté que les élèves venant de l'Asie de l'Est, de l'Asie du Sud et du Moyen-Orient sont ceux qui fréquentent le plus des écoles à forte concentration de non-locuteurs de l'anglais. En revanche, les élèves des Antilles et des Bermudes ainsi que de l'Europe de l'Est ont tendance à fréquenter des écoles où la concentration de non-locuteurs de l'anglais est faible.

Tableau 75
Région de naissance : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée, Toronto

Région de naissance	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada								
Total	328	5,7	1 385	23,9	3 069	52,9	1 017	17,5
Sous-groupes								
Antilles et Bermudes	76	12,2	206	33,0	315	50,5	27	4,3
Europe de l'Est	35	6,4	169	31,0	273	43,5	104	19,1
Afrique de l'Est	23	7,3	67	21,3	193	61,5	31	9,9
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	18	3,4	118	22,4	266	50,6	124	23,6
Asie de l'Est	29	2,4	198	16,3	596	49,0	393	32,3
Asie du Sud	43	3,2	255	19,2	790	59,6	237	17,9
Canada	1 634	17,1	3 446	36,1	3 709	38,9	757	7,9

La fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique

Selon le tableau 76, 10,7 % des élèves nés au Canada et 23,3 % des élèves nés à l'étranger fréquentent des écoles présentant un défi socio-économique important. De plus, parmi les élèves nés à l'étranger, il y a d'importantes variations selon la région de naissance. Par exemple, 39,3 % des élèves d'Afrique de l'Est fréquentent des écoles ayant d'importants défis socio-économiques alors que seulement 9,7 % des élèves d'Asie de l'Est font leurs études dans de telles écoles.

Tableau 76
Région de naissance : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique, Toronto

Région de naissance	Défi très faible		Défi faible		Défi moyen		Défi élevé		Défi très élevé	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada										
Total	842	14,5	1 266	21,8	1 361	23,5	981	16,9	1 349	23,3
Sous-groupes										
Antilles et Bermudes	23	3,7	102	16,3	163	26,1	171	27,4	165	26,4
Europe de l'Est	169	31,0	86	15,8	138	25,3	30	5,5	122	22,4
Afrique de l'Est	13	4,1	32	10,2	71	22,6	75	23,9	123	39,2
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	78	14,8	75	14,3	135	25,7	96	18,3	142	27,0
Asie de l'Est	305	25,1	467	38,4	227	18,7	99	8,1	118	9,7
Asie du Sud	53	4,0	316	23,8	370	27,9	271	20,5	315	23,8
Canada	2 938	30,8	1 927	20,2	2 302	24,1	1 361	14,3	1 018	10,7

3.3.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires

1 – Les taux de diplomation et de décrochage

Le tableau 77 montre que, d'abord, l'obtention du diplôme au bout de quatre à six ans est généralement semblable, même si le taux de diplomation cumulatif des élèves nés à l'étranger est un peu plus faible. Ainsi, près de 61,4 % des élèves nés à l'étranger ont obtenu leur diplôme après six ans alors que 65,5 % des élèves nés au Canada ont obtenu le leur dans les mêmes délais. D'autre part, une fois ajusté pour tenir compte des élèves qui sont toujours au TDSB et de ceux qui sont partis dans un autre conseil scolaire, le taux de décrochage est pratiquement le même pour les deux groupes (23 %). Cependant, il y a d'importantes variations selon la région de naissance. Ainsi, le taux de diplomation au bout de quatre ans est beaucoup plus élevé chez les élèves d'Asie de l'Est que chez ceux des Antilles et des Bermudes, de l'Afrique de l'Est ou du Moyen-Orient. Toutefois, de 10 à 15 % des élèves de ces régions ont obtenu leur diplôme au bout de la deuxième année. Les taux de décrochage des élèves d'Afrique de l'Est et des Antilles et des Bermudes sont plus élevés que la moyenne de ceux de l'ensemble des élèves nés à l'étranger. Celui des élèves originaires du Moyen-Orient est près de la moyenne mais cette

donnée a été ajustée pour tenir compte du nombre important d'élèves qui ont quitté le TDSB (22 %).

Tableau 77
Région de naissance : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Toronto

Région de naissance	Diplômé au TDSB						Taux cumulatif	Encore au TDSB	Transféré à un autre conseil scolaire		Taux de décrochage	
	À la date prévue		Un an après		Deux ans après							
	N	%	N	%	N	%	%	N	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada												
Total	3 280	47,1	843	12,1	152	2,2	61,4	101	1 024	14,7	1 558	22,4
Sous-groupes												
Antilles et Bermudes	185	25,0	113	15,2	22	3,0	43,2	19	106	14,3	296	39,9
Europe de l'Est	361	53,2	73	10,8	11	1,6	65,6	**	114	16,8	113	16,6
Afrique de l'Est	140	39,3	51	14,3	**	**	56,1	**	37	10,4	113	31,7
Asie-Orient occidentale, centrale et Moyen	279	40,6	76	11,1	14	2,0	53,7	10	150	21,8	158	23,0
Asie de l'Est	893	64,4	117	8,4	21	1,5	74,3	14	163	11,8	197	12,9
Asie du Sud	797	49,8	215	13,4	35	2,2	65,4	21	235	14,7	297	18,6
Canada	5 301	49,6	1 390	13,0	315	2,9	65,5	258	998	9,3	2 430	22,7

** Moins de 10 élèves.

2 – La participation et les résultats dans certaines matières

L'anglais

Dans le tableau 78a, on constate qu'il n'y a pas de différences majeures dans les taux de participation des élèves nés au pays et ceux des élèves nés à l'étranger. Parmi les sous-groupes d'élèves nés à l'étranger, ce sont les natifs de l'Asie de l'Est qui participent le plus aux cours d'anglais du parcours universitaire alors que les élèves des Antilles et des Bermudes sont ceux qui y participent le moins. Par contre, ce sous-groupe d'élèves a un taux de participation beaucoup plus élevé que la moyenne des autres sous-groupes d'élèves nés à l'étranger au cours d'anglais des autres parcours. En outre, on constate un nombre assez important d'élèves de certains sous-groupes qui ne sont inscrits à aucun cours d'anglais. Il s'agit d'élèves venant des Antilles et des Bermudes, d'Afrique de l'Est et d'Asie occidentale et centrale et du Moyen-Orient.

Le tableau 78b présente les résultats obtenus aux cours d'anglais, mais seulement dans les parcours universitaire et collégial à cause de la petitesse des chiffres pour les deux autres parcours. Dans le cas des parcours universitaire et collégial, on constate qu'il n'y a pas de différence entre les résultats obtenus par les élèves nés à l'extérieur du Canada et ceux qui sont nés au pays. De même, on constate une différence d'environ 13 % entre les deux parcours, pour les deux groupes. Au sein du groupe des élèves nés à l'étranger, les différences de résultats pour le parcours universitaire sont moins marquées en anglais qu'en mathématiques. Toutefois, les élèves des Antilles et des Bermudes obtiennent des résultats très inférieurs à la moyenne des élèves nés à l'étranger et ce, dans les deux parcours.

Tableau 78a
Région de naissance : Participation aux cours d'anglais de 12e année, Toronto

Région de naissance	Parcours universitaire		Autres parcours		Non inscrits	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	3 768	63,5	1 220	20,6	946	15,9
Sous-groupes						
Antilles et Bermudes	180	28,3	249	46,3	161	25,4
Europe de l'Est	423	74,9	65	11,5	77	13,6
Afrique de l'Est	177	55,5	76	23,8	66	20,7
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	314	58,5	117	21,8	106	19,7
Asie de l'Est	1004	82,0	91	7,4	129	10,5
Asie du Sud	947	69,4	234	17,1	184	13,5
Canada	6 355	65,6	1 965	20,3	1 374	14,2

Tableau 78b
Région de naissance : Résultats aux cours d'anglais de 12e année, Toronto

Région de naissance	Note moyenne			
	Parcours universitaire	Parcours mixte	Parcours collégial	Parcours professionnel
À l'extérieur du Canada				
Total	71,3	**	58,0	55,2
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	63,7	**	54,7	56,6
Europe de l'Est	75,0	**	62,9	**
Afrique de l'Est	67,0	**	58,4	**
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	69,9	**	62,5	**
Asie de l'Est	74,8	**	58,3	**
Asie du Sud	70,2	**	58,9	53,5
Canada	71,9	**	58,0	55,5

Les mathématiques

Les différences dans le taux de participation aux cours de mathématiques des élèves nés au pays ou à l'étranger varient selon les parcours (Tableau 79a). En effet, 52 % des élèves nés à l'étranger contre 42 % des élèves nés au pays sont inscrits au cours de mathématiques du parcours universitaire. En outre, 42 % des élèves nés au pays et 32 % des élèves nés hors du Canada sont inscrits aux cours de math des autres parcours. Finalement, environ 16 % des élèves des deux groupes ne sont inscrits à aucun cours de mathématiques. Au sein du groupe des élèves nés à l'étranger, on remarque d'importantes différences régionales dans la participation au parcours universitaire. Ainsi, de nombreux élèves natifs d'Asie de l'Est sont inscrits à ces cours et les élèves venant d'Europe de l'Est et d'Asie du Sud ont un taux de participation supérieur à celui du groupe des élèves nés à l'étranger. Par contre, une proportion assez faible d'élèves natifs des Antilles et des Bermudes ont choisi le parcours universitaire, ce qui explique qu'on les retrouve à 60 % inscrits dans les autres parcours. Le taux de participation des élèves du Moyen-Orient est de 38 %, celui des élèves natifs de l'Afrique de l'Est, de 40 %.

Le tableau 79b montre qu'il y a des différences minimes entre les résultats en mathématiques des élèves nés à l'étranger et des élèves nés au Canada. Par contre, il y a des différences marquées entre les parcours d'études : les résultats sont de 10 à 15 % meilleurs pour les élèves inscrits au parcours universitaire quelle que soit la région de naissance. Par contre, dans le groupe des élèves nés à l'étranger, il y a des différences dans les résultats selon le parcours d'études. Ainsi, dans le cas du parcours universitaire, les élèves d'Asie de l'Est ont les meilleures notes alors que les élèves natifs des Antilles et des Bermudes ont des résultats beaucoup plus faibles. Dans le cas du parcours mixte, la note moyenne des élèves originaire d'Afrique de l'Est est de 46 %. Par contre, ils ne sont pas inscrits en nombre suffisant pour que ce chiffre constitue une évaluation adéquate de leurs résultats. Dans le cas des élèves inscrits au parcours collégial, les notes moyennes obtenues par les élèves des Antilles et des Bermudes et d'Afrique de l'Est sont inférieures à la moyenne de l'ensemble des élèves nés à l'étranger. Finalement, , les notes obtenues par les élèves originaires des Antilles et des Bermudes et de l'Afrique de l'Est inscrits au parcours professionnel sont également plutôt faibles.

Tableau 79a
Région de naissance : Participation aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto

Région de naissance	Parcours universitaire		Autres parcours		Non inscrits	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	3 063	51,6	1 882	31,7	989	16,7
Sous-groupes						
Antilles et Bermudes	80	12,6	379	59,7	176	27,7
Europe de l'Est	337	59,6	151	26,7	77	13,6
Afrique de l'Est	117	36,7	128	40,1	74	23,2
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	221	41,2	206	38,4	110	20,5
Asie de l'Est	972	79,4	141	11,5	111	9,1
Asie du Sud	806	59,0	376	27,5	183	13,4
Canada	4 104	42,3	4 041	41,7	1 549	16,0

Tableau 79b
Région de naissance : Résultats aux cours de mathématiques de 12e année, Toronto

Région de naissance	Note moyenne			
	Parcours universitaire	Parcours mixte	Parcours collégial	Parcours professionnel
À l'extérieur du Canada				
Total	67,4	50,0	54,5	56,9
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	58,1	49,0	48,9	52,3
Europe de l'Est	70,6	54,2	59,5	66,2
Afrique de l'Est	63,3	46,1	49,4	49,5
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	65,0	52,3	56,8	59,7
Asie de l'Est	72,5	51,2	57,7	64,8
Asie du Sud	65,0	47,5	57,6	61,5
Canada	66,1	52,4	57,2	57,9

Les sciences

Le tableau 80a indique que la participation aux cours de sciences est considérablement plus faible qu'en mathématiques et en anglais. Près de 30 % des élèves ne sont inscrits à aucun cours de sciences de 12e année. Les différences dans les taux de participation des élèves étrangers et

des élèves nés au pays inscrits dans le parcours universitaire ou le parcours collégial sont faibles (de 2 à 4 %). Par contre, au sein du groupe des élèves nés à l'étranger, on remarque des différences notables dans la participation. Ainsi, le taux de participation en sciences des élèves d'Asie de l'Est est plus élevé que le taux moyen des élèves nés à l'étranger (53 %) alors que le taux de participation des élèves nés dans les Antilles et les Bermudes est beaucoup plus bas. Relativement plus d'élèves de ce dernier sous-groupe sont inscrits aux cours de sciences des autres parcours, par rapport à la moyenne de 15 % des élèves nés à l'étranger.

Le tableau 80b contient des données sur les résultats obtenus dans tous les parcours offerts par le TDSB même si les niveaux d'inscriptions dans le parcours mixte et le parcours professionnel sont plutôt faibles, ce qui rend les comparaisons assez difficiles à faire. Les différences entre les résultats des élèves nés au pays et ceux des élèves nés à l'étranger sont à peine remarquables entre les parcours d'études. Dans le groupe des élèves nés à l'étranger, on remarque des différences dans les notes moyennes en sciences des élèves inscrits au parcours universitaire. D'une part, les élèves originaires d'Asie de l'Est ont obtenu une moyenne de 73 % alors que les élèves des Antilles et des Bermudes ont obtenu une moyenne de 57 %. Dans le cas du parcours collégial, les élèves d'Asie de l'Est ont obtenu des notes plus élevées que la moyenne des élèves nés à l'étranger.

Tableau 80a
Région de naissance : Participation aux cours de sciences de 12e année, Toronto

Région de naissance	Parcours universitaire		Autres parcours		Non inscrits	
	N	%	N	%	N	%
À l'extérieur du Canada						
Total	3 366	56,7	804	13,5	1 764	29,7
Sous-groupes						
Antilles et Bermudes	151	23,8	195	30,7	289	45,5
Europe de l'Est	358	63,4	40	7,1	167	29,6
Afrique de l'Est	143	44,8	66	20,7	110	34,5
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	256	47,7	83	15,5	198	36,9
Asie de l'Est	971	79,3	61	5,0	192	15,7
Asie du Sud	874	64,0	145	10,6	346	25,3
Canada	5 126	52,9	1 474	15,2	3 049	31,9

Tableau 80b
Région de naissance : Résultats aux cours de sciences de 12e année, Toronto

Région de naissance	Note moyenne			
	Parcours universitaire	Parcours mixte	Parcours collégial	Parcours professionnel
À l'extérieur du Canada				
Total	67,3	62,5	56,9	57,9
Sous-groupes				
Antilles et Bermudes	57,4	57,0	55,6	55,5
Europe de l'Est	69,7	68,6	57,8	**
Afrique de l'Est	60,8	**	53,0	60,8
Asie occidentale et centrale et Moyen-Orient	65,4	64,8	59,4	62,4
Asie de l'Est	73,3	70,7	63,4	65,5
Asie du Sud	65,5	**	57,3	56,2
Canada	66,0	64,0	58,1	54,6

** Moins de 10 élèves.

3.4 CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS AU NIVEAU DES POLITIQUES

Au début du rapport, nous avons tracé le profil de la cohorte des élèves qui sont entrés en 9e année en 2000. Puis, nous avons décrit leurs taux de participation et leurs résultats en anglais, en mathématiques et en sciences. Afin de mieux comprendre les différences de groupe dans les taux de diplomation et dans les choix de parcours postsecondaires, nous avons procédé à une analyse de régression multiple pour laquelle nous avons utilisé des variables choisies à la fois au niveau individuel et au niveau de l'école et du contexte scolaire. Dans la présente section, nous résumons les principaux résultats des parties descriptives et explicatives de l'étude. En outre, l'adaptation des non-locuteurs de l'anglais inscrits au TDSB et leur progression réussie dans le système (de la 9e année jusqu'au diplôme) sont non seulement intéressantes d'un point de vue culturel, mais également très importantes du point de vue des politiques. En nous fondant sur ce survol, nous soulignons les forces et les faiblesses des non-locuteurs de l'anglais, sur lesquelles devraient se pencher les décideurs en matière d'éducation.

1 – Un survol des taux de diplomation

Les non-locuteurs de l'anglais de la cohorte qui est entrée en 9e année en 2000 décrite dans cette étude illustrent la grande diversité des jeunes qui vivent dans la plus grande ville du Canada. Plusieurs sont des nouveaux arrivants et plusieurs autres sont des fils et des filles d'immigrants. Leurs caractéristiques personnelles et leurs situations varient et les écoles qu'ils fréquentent sont toutes aussi diversifiées en terme de statut linguistique et des avantages socio-économiques de la population scolaire. En utilisant le taux de diplomation comme critère, nous présentons, dans le tableau 81 les facteurs qui se sont révélés des indicateurs significatifs dans les analyses de régression que nous avons faites avec ces groupes. Pour chaque facteur, nous indiquons la direction (positive ou négative) de son effet sur la probabilité d'obtenir un diplôme.

Tableau 81
Langue d'usage à la maison : Facteurs personnels et contextuels significatifs, Toronto

	Locuteurs de l'anglais	Non-locuteurs de l'anglais
Immigrant	-	+
Sexe (fille)	+	+
Entrée tardive au secondaire	-	-
Cours d'*ESL-ELD*	+	-
Au moins un changement d'école	-	-
Provenance de l'extérieur du TDSB	-	-
Concentration de non-locuteurs de l'anglais à l'école fréquentée (> 75 %)	+	+
École présentant un défi socio-économique	-	-

Le profil qui est décrit au tableau 81 illustre les nombreuses similitudes dans les différences individuelles et le contexte scolaire et quotidien des locuteurs et des non-locuteurs de l'anglais qui fréquentent le TDSB. Le fait d'être une fille est associé à une plus grande probabilité d'obtenir un diplôme, quelle que soit la langue parlée. Ce résultat concorde avec les études réalisées sur la sous-performance des garçons et les différences selon le sexe du taux de décrochage, qui indiquent que les garçons courent un plus grand risque que les filles d'échouer à l'école. De la même manière, une entrée tardive au secondaire (en 9e année), qui résulte souvent des difficultés scolaires vécues au primaire, a un effet négatif sur les deux groupes linguistiques.

Les déménagements augmentent également le risque de ne pas obtenir de diplôme. Quel que soit le groupe linguistique, les élèves qui entrent en 9e année en provenance d'un autre conseil scolaire que le TDSB ou qui ont changé au moins une fois d'école, sont à risque. Il arrive souvent que les familles des jeunes immigrants, en particulier, ne soient pas encore établies géographiquement et, bien que la plupart de ces jeunes s'adaptent bien, une mobilité trop grande peut affecter leurs chances d'obtenir un diplôme, comme pour tous les élèves, en fait. Le statut socio-économique de la population scolaire semble aussi être un élément déterminant de la réussite scolaire. En effet, le fait de fréquenter une école défavorisée a un effet négatif sur les chances d'obtenir un diplôme et ce, autant que les locuteurs que chez les non-locuteurs de l'anglais. Le fait que la fréquentation des cours d'*ESL* ait un effet négatif sur la diplomation des non-locuteurs de l'anglais permet de penser que ce type de soutien linguistique n'est pas suffisant pour permettre aux élèves d'atteindre les niveaux nécessaires pour terminer le parcours. Par contre, les locuteurs de l'anglais qui suivent des cours d'*ESD*, principalement des élèves immigrants en provenance des Antilles et des Bermudes, semblent bénéficier du fait de suivre de tels cours. Ce constat ne concorde cependant pas avec les études faites sur la contribution des cours d'*ESL* sur la réussite scolaire. Cependant, ces études précisent que la durée où les élèves ont accès aux cours d'*ESL/ELD* module cet effet positif. Malheureusement, nous n'avons pas ces renseignements.

Certains facteurs ont des effets différents sur les sous-groupes linguistiques; d'autres constituent des anomalies. D'abord, les élèves d'origine immigrante dont l'anglais n'est pas la langue d'usage à la maison ont plus de chances d'obtenir leur diplôme. Ce constat concorde avec la notion de « résilience » chez les immigrants qui veut que les nouveaux arrivants soient très déterminés à réussir leurs études. Comme ces jeunes sont très motivés à obtenir leur diplôme, ils surmonteront toutes les barrières que pose leur manque initial de connaissance de la langue anglaise. Par contre, le fait d'être un immigrant anglophone constitue un facteur de risque. Il n'est pas évident de comprendre pourquoi c'est ainsi, puisque l'anglais est la langue d'enseignement. Cependant, la région de naissance de ces élèves peut aider à expliquer cette situation. La majeure partie des jeunes de cette catégorie viennent des Antilles et des Bermudes et, pour un ensemble de raisons, ne peuvent pas s'ajuster aux exigences des écoles du TDSB.

De la même manière, le fait de fréquenter une école à forte concentration de non-locuteurs de l'anglais est un facteur positif associé au taux de diplomation. Or, comme la langue d'enseignement est l'anglais, on pourrait s'attendre à ce que la tâche d'enseignement soit plus lourde pour les enseignants de ce type d'école. Par contre, une forte concentration of non-locuteurs de l'anglais des mêmes groupes ethniques peut donner un sentiment d'appartenance et compenser les difficultés de communication linguistique avec les enseignants. Ce constat devrait cependant être nuancé étant donné que le nombre d'élèves touchés est relativement faible, environ 18 % des non-locuteurs de l'anglais et 8 % des locuteurs de l'anglais.

2 – Un survol des taux de participation et des résultats

Pour obtenir un diplôme, il est essentiel de réussir dans les matières principales que sont l'anglais, les mathématiques et les sciences. Par conséquent, il est utile de faire le survol des résultats dans ces matières des sous-groupes les plus forts et les plus faibles du point de vue académique. Le parcours universitaire compte le plus grand nombre d'élèves et constitue le parcours préféré de la plupart des élèves d'origine immigrante et des non-locuteur de l'anglais. Le tableau 82 montre à la fois les taux de participation et les moyennes (en pourcentage) des sous-groupes de non-locuteurs de l'anglais choisis en fonction de leurs résultats scolaires relatifs (les plus forts ou les plus faibles). En nous intéressant aux sous-groupes qui ont les meilleurs et les pires résultats, nous attirons l'attention sur les élèves qui s'ajustent bien (et même qui excellent) au secondaire et sur ceux qui sont vulnérables, qui risquent d'avoir des résultats faibles, de se désengager et de décrocher.

Tableau 82
Parcours universitaire : Taux de participation et résultats (sous-groupes linguistiques), Toronto

Groupe linguistique	Mathématiques		Anglais		Sciences	
	Participation	Résultat	Participation	Résultat	Participation	Résultat
Anglais	40	66	63	72	51	66
Non-anglais	56	67	68	72	61	67
▪ « Forts »	Chinois (77)	Chinois (71)	Chinois (81)	Chinois (74) Russe (74)	Chinois (78)	Chinois (71)
▪ « Faibles »	Portugais (26)	Somali (57)	Portugais (40)	Portugais (63)	Espagnol (29) Portugais (32)	Somali (57)

Les taux de participation présentés dans le tableau 82 montrent que les locuteurs de l'anglais ont moins tendance que les non-locuteurs de l'anglais à s'inscrire à ces cours de 12e année. On observe cette donnée dans toutes les matières, mais particulièrement en mathématiques. Les niveaux de résultats agrégés sont pratiquement identiques dans toutes les matières. Lorsque nous comparons les sous-groupes linguistiques qui ont les meilleurs et les pires résultats, nous constatons que les locuteurs du chinois ont à la fois des taux de participation et des résultats élevés. Parmi les sous-groupes les plus à risque du point de vue académique, on trouve les locuteurs du portugais, de l'espagnol et du somali. L'examen des fondements des différences dans les résultats des sous-groupes linguistiques demande des études plus détaillées que ce qu'il est possible de faire avec cette analyse de tableaux et avec le nombre limité de variables disponibles. Notre analyse par sous-groupes des antécédents et des corrélations avec la diplomation montre, comme on peut s'y attendre, que les facteurs contextuels et les différences individuelles de base ont des effets semblables sur tous les jeunes, quel que soit leur sous-groupe linguistique. De toute manière, cette analyse n'inclut pas les sous-groupes linguistiques identifiés dans le tableau 82 à cause du nombre limité de cas.

Dans le tableau 83, nous avons fait le survol du taux de participation et des résultats selon la région de naissance. Comme la langue d'usage à la maison est un indicateur du statut d'immigration, les renseignements de ces tableaux se chevauchent. Cependant, les données sur les résultats scolaires des élèves nés à l'étranger complètent l'analyse des différences selon les sous-groupes linguistiques, qui ne fait pas de différence entre les immigrants de première et de deuxième génération.

Tableau 83
Parcours universitaire : Taux de participation et résultats (région de naissance), Toronto

Région de naissance	Mathématiques		Anglais		Sciences	
	Participation	Résultats	Participation	Résultats	Participation	Résultats
Canada	42	66	66	72	53	66
À l'extérieur du Canada	52	67	64	71	57	67
▪ « Forts »	Asie de l'Est (79)	Asie de l'Est (73)	Europe de l'Est (75) Asie de l'Est (82)	Europe de l'Est (75) Asie de l'Est (75)	Asie de l'Est (79)	Asie de l'Est (73)
▪ « Faibles »	Antilles (13)	Antilles (58)	Antilles (28)	Antilles (64)	Antilles (24)	Antilles (57)

Les taux de participation indiqués dans le tableau 83 montrent que les élèves nés à l'étranger ont tendance à s'inscrire davantage que les élèves nés au pays aux cours de mathématiques et de sciences mais pas aux cours d'anglais. Les niveaux de résultats de ces groupes sont les mêmes dans les trois matières. Au sein du groupe des élèves nés à l'étranger, nous avons constaté que les élèves de l'Asie de l'Est « surperforment » dans toutes les matières. En outre, les élèves originaires d'Europe de l'Est ont également eu de bons résultats en anglais. Par contre, les élèves des Antilles et des Bermudes ont des taux de participation et des résultats comparativement faibles dans les trois matières, particulièrement le taux de participation en mathématiques.

3 – Implications au niveau des politiques

Dans ce projet, nous avons posé une question : Comment les jeunes immigrants et les jeunes non-locuteurs de l'anglais progressent-ils dans les écoles secondaires du TDSB? Nous avons constaté que plusieurs jeunes nouveaux venus s'ajustent bien aux exigences de l'école et même que certains d'entre eux excellent dans le système. Cependant, nous avons également observé que d'autres jeunes éprouvent des difficultés. Or, la première étape dans l'amélioration de l'accueil et de l'intégration de ces jeunes élèves vulnérables est d'identifier les sous-groupes qui sont les plus à risque, comme le montrent leurs faibles taux de diplomation et leurs faibles résultats scolaires. Nous tenons pour acquis le lien entre la diplomation et les résultats scolaires (quel que soit le parcours d'étude). Le portrait des élèves du TDSB que nous avons tracé s'est concentré sur la description des résultats qu'ils ont obtenus dans les matières de base : l'anglais, les mathématiques et les sciences. Un sous-groupe excelle constamment dans toutes les matières, celui des locuteurs du chinois. Ces élèves ont surpassé tous les autres groupes, y compris le groupe de référence, celui des élèves nés au pays, dans les taux de participation et les résultats obtenus dans les matières de base du parcours universitaire. À l'inverse, nous avons également constaté que les élèves de plusieurs sous-groupes avaient du mal à répondre aux exigences de l'école secondaire et de son curriculum. Certains sont de nouveaux venus, comme les locuteurs du somali et de l'espagnol qui sont arrivés assez récemment et dont les familles doivent s'établir dans la communauté. D'autres, par-contre, sont déjà familiers avec Toronto et ses institutions, y compris ses écoles. La communauté portugaise, par exemple, est bien établie à Toronto, mais les jeunes de ce sous-groupe n'obtiennent pas de bons résultats scolaires dans les matières de base et ont des taux de décrochage très élevés. De la même manière, les jeunes locuteurs de l'anglais

natifs des Antilles et des Bermudes ont du mal à obtenir des notes moyennes en mathématiques, en sciences et en anglais et connaissent également des taux de décrochage élevés.

Une étude précédente a permis d'identifier plusieurs facteurs de risques qui touchent les élèves du TDSB. Brown (2006) rapporte que les facteurs personnels et contextuels suivants sont associés à des perspectives de diplomation médiocres :

- être un garçon;
- entrer au secondaire après l'âge prescrit;
- ne pas rester à la même école secondaire;
- avoir des mauvais résultats au secondaire;
- habiter un quartier défavorisé;
- fréquenter une école dont le statut socio-économique de la population scolaire est faible.

Ces facteurs s'appliquent à tous les élèves y compris aux non-locuteurs de l'anglais et aux immigrants récents. Dans les limites des données dont nous disposions, nous avons développé des profils pour les différents sous-groupes linguistiques et les différents sous-groupes d'immigrants pour définir les facteurs personnels et contextuels associés à la réussite et également, pour examiner de quelle manière ces facteurs limitent les perspectives de diplomation. Nous avons déjà abordé ces questions dans le « survol » précédent et nous nous contentons ici de résumer et de commenter les facteurs qui semblent particulièrement pertinents pour qualifier la réussite scolaire. Nous avons constaté que tous les élèves risquent d'obtenir des résultats faibles et de décrocher s'ils sont exposés à certains « facteurs de risque » et ce, de façon particulièrement marquée chez les adolescents vulnérables que nous avons identifiés dans le groupe des non-locuteurs de l'anglais et celui des jeunes immigrants locuteurs de l'anglais.

Les différences individuelles

Dans pratiquement tous les groupes que nous avons examinés, les résultats des filles ont dépassé ceux des garçons. Ces différences en fonction du sexe sont reconnues dans la population scolaire des adolescents en général. Il se peut cependant qu'il y ait un recoupement culturel chez certains jeunes d'origine immigrante étant donné que les proportions selon le sexe varient selon la langue d'usage et la région d'origine.

Une mauvaise connaissance de la langue d'enseignement est, de toute évidence, une barrière importante à l'engagement et à la réussite scolaire. Toutefois, la langue seule n'explique pas certaines différences observées dans les résultats scolaires de certains élèves immigrants. En effet, les adolescents originaires des Antilles et des Bermudes, qui ont l'anglais comme langue d'usage, semblent avoir du mal à apprendre dans le contexte formel d'une salle de classe. De plus, ceux qui aspirent aux études postsecondaires et qui choisissent le parcours universitaire obtiennent de moins bons résultats que les autres jeunes nouveaux arrivants.

Dans le cas des non-locuteurs de l'anglais, la possibilité de suivre des cours d'*ESL* influence les perspectives de diplomation. Nous ne pouvons toutefois que supposer que la participation à ces cours a un effet positif sur la réussite scolaire puisque avant d'émettre des conclusions solides, il reste à étudier de façon plus approfondie des facteurs comme une inscription hâtive ou tardive, ainsi que la durée du parcours.

Le cheminement scolaire

La manière dont les élèves effectuent la transition entre l'école primaire et l'école secondaire, puis, la façon dont ils évoluent dans les différents parcours d'études secondaires affectent à la fois leurs résultats scolaires et leur taux de diplomation. En effet, les élèves qui ne commencent pas la 9e année à l'âge normalement associé à la fin des études primaires sont désavantagés. Ce retard semble traduire des difficultés d'apprentissage révélées par une accumulation de crédits de cours, qui a donné lieu au redoublement d'une année ou à une période prolongée d'études au niveau élémentaire. Dans le cas des élèves non-locuteurs de l'anglais d'origine immigrante, ceci peut également refléter le temps supplémentaire qu'il a fallu à l'élève pour acquérir la connaissance de la langue d'enseignement.

L'endroit où les élèves ont étudié avant d'entrer au TDSB influence également les apprentissages. En effet, les élèves qui viennent directement d'une école primaire du TDSB semblent avoir moins de problèmes d'adaptation et obtenir de meilleurs résultats scolaires que les élèves venant d'un autre conseil scolaire. Ces derniers doivent non seulement s'adapter au curriculum et aux routines de l'école, mais également à leur nouvelle vie et à leur nouveau quartier. Ceci risque d'affecter davantage les élèves immigrants que ceux qui viennent d'une autre province canadienne ou d'un autre district scolaire en Ontario.

En Ontario, le système scolaire de niveau secondaire est organisé en fonction de parcours d'études. Ceux-ci préparent les élèves à différents parcours postsecondaires, académiques ou professionnels. Chacun reflète les choix de l'élève ainsi que ses capacités. La plupart des jeunes aimeraient aller à l'université, mais plusieurs d'entre eux préfèrent les études collégiales ou une entrée rapide sur le marché du travail. D'autres souhaitent carrément sauter les études postsecondaires et accéder directement au marché de l'emploi. Pour ces élèves, il existe plusieurs possibilités de formation subventionnée par les employeurs, incluant toute une gamme de parcours d'apprentissage. Il faut préciser, pour bien interpréter les résultats scolaires et prédire les possibilités d'obtenir un diplôme, que les cours associés aux divers parcours d'études ont des niveaux de difficultés différents. Cependant, ces différences sont moins marquées au TDSB qu'ailleurs étant donné la variété des cours offerts et le fait que certains parcours se recoupent. Ainsi, le parcours mixte permet aux élèves de se préparer soit aux études universitaires, soit aux études collégiales.

Les ressources familiales

Le revenu est une mesure de l'étendue des ressources familiales dont disposent les élèves. Nous pouvons supposer que si une famille a un niveau de revenu élevé, les parents ont un niveau de scolarité élevé. Ces familles possèdent non seulement un avantage matériel, mais ont également accès à des formes variées de capital culturel et social qui facilitent l'adaptation des enfants à l'école et leur réussite scolaire. Par contre, cette relation est plus complexe chez les familles immigrantes. En effet, plusieurs parents d'origine immigrante sont très scolarisés et très compétents, mais ont du mal à trouver un emploi stable. Même s'ils ont des difficultés économiques, ces parents sont toutefois en mesure de consolider chez leurs enfants les dispositions nécessaires pour travailler et réussir à l'école.

Le contexte scolaire

Le *LOI* (*Learning Opportunities Index*), dont se sert le TDSB est un indice général du statut socioéconomique de la population d'une école. Comme l'indiquent plusieurs études, le statut socio-économique d'une école influence les attitudes, les aspirations ainsi que les dispositions de chaque élève. Plusieurs mécanismes entrent en jeu, mais l'influence des pairs est primordiale dans la culture des adolescents. Et pour des jeunes non-locuteurs de l'anglais et des jeunes

d'origine immigrante, le fait d'être accepté et d'avoir des amis est, d'une certaine manière, un prérequis à l'engagement dans l'apprentissage.

La proportion de non-locuteurs de l'anglais fréquentant une école a été considéré un facteur contextuel important, compte tenu du niveau de diversité de la population scolaire du TDSB. Quand plusieurs élèves n'ont pas l'anglais comme langue maternelle et que l'anglais est la langue d'enseignement dans la classe, l'enseignement et l'apprentissage deviennent beaucoup plus difficiles. On peut supposer que les problèmes de communication et les difficultés de compréhension de la matière sont multipliés dans les écoles fréquentées par de fortes proportions de non-locuteurs de l'anglais. Pour étudier la question, nous avons évalué les effets de la concentration des non-locuteurs de l'anglais dans les écoles sur les taux de diplomation (et sur le choix de parcours d'études). L'analyse a été faite séparément pour les groupes de locuteurs et de non-locuteurs de l'anglais et a donné des résultats surprenants. En prenant les écoles à faible concentration (0-25 %) comme référence, nous n'avons observé aucun effet dans les écoles dont la concentration allait de 26 à 75 %. Par contre, nous avons observé un effet significatif pour les élèves des deux groupes linguistiques dans les écoles à forte concentration (plus de 75 % de non-locuteurs de l'anglais). Dans le cas des non-locuteurs de l'anglais, nous avons supposé que le fait d'être entouré d'autres non-locuteurs de l'anglais crée un environnement culturel et social qui favorise assez les apprentissages pour permettre de surmonter la barrière linguistique. Par contre, la raison pour laquelle les locuteurs de l'anglais profitent du fait de fréquenter une école dans laquelle la majorité de leurs camarades ne sont pas des locuteurs de l'anglais est moins claire. Alors que le nombre de locuteurs de l'anglais dans cette situation constituait une proportion assez faible de l'ensemble du groupe des locuteurs de l'anglais (environ 8 %), ces chiffres étaient toutefois suffisants pour produire une analyse statistique fiable.

Cette étude a été conçue pour répondre aux exigences d'une comparaison pancanadienne. Toutefois, nous avons été pu tracer un portrait des non-locuteurs de l'anglais vulnérables ainsi que de jeunes nouveaux venus au TDSB. L'identification des groupes vulnérables justifie une utilisation stratégique des ressources pour améliorer les conditions qui favorisent l'engagement dans l'apprentissage et la réussite scolaire. Bien que notre analyse basée sur les données des écoles comporte des lacunes, entre autre pour poser un diagnostic, nous pouvons toutefois lier le portrait que nous avons tracé à des études qualitatives qui ont, de la même manière, identifié des

jeunes vulnérables, d'origine immigrante de la région de Toronto. Koc et Nunes (2000) ont récemment fait des entrevues auprès d'adolescents d'origine immigrante afin de déterminer à la fois les barrières auxquelles ils se butent ainsi que les opportunités qu'ils perçoivent et qui facilitent leur intégration dans les écoles torontoises. D'après leur évaluation, il est clair que des institutions sociales comme la famille, l'école et la communauté entretiennent des relations ou des partenariats qui jouent un rôle essentiels dans la vie de ces jeunes. On trouve ci-dessous une liste des besoins de l'individu et des principaux problèmes vécus par les adolescents nouvellement arrivés en lien avec les trois principales institutions sociales qui jouent un rôle important dans leur adaptation, soit la famille, l'école et la communauté.

- **Famille**

Perte significative de la famille et des amis lors de la migration
Instabilité familiale et carence affective
Pauvreté
Logement instable
Connaissance limitée des services de soutien

- **École**

Connaissance déficiente de la langue anglaise
Placement arbitraire dans un niveau scolaire
Racisme et discrimination à l'école

- **Communauté**

Compétences limitées pour accéder au marché de l'emploi
Confinement à des emplois instables et peu payés
Réseau de soutien minimal
Aide limitée en ce qui a trait à l'abus de substances illicites

Les indicateurs fournis dans cette liste pourraient servir à établir des stratégies qui favoriseront une meilleure implication à l'école et qui permettront de diminuer le taux de décrochage de certains sous-groupes d'élèves d'origine immigrante venant de divers pays. Par exemple, les élèves originaires des Antilles et des Bermudes ont significativement plus de chances que les autres élèves de commencer leurs études secondaires avec une année de retard, de vivre dans une structure familiale hors norme, d'être placés dans des parcours scolaires « non-académiques » et courent le risque de ne pas terminer leurs études. Or, plusieurs de ces facteurs de risque répondent bien au changement, si l'on travaille efficacement avec les familles et les écoles. On pourrait envisager des parcours spéciaux de transition pour les élèves qui entrent au secondaire

avec du retard, afin de répondre à leurs besoins et de favoriser leur adaptation à la vie sociale et scolaire de l'école canadienne. À cet égard, on pourrait mettre sur pied et évaluer régulièrement des systèmes de mentorat par un adulte ou un autre jeune, qui semblent bien fonctionner dans le Programme d'accueil financé par Citoyenneté et Immigration Canada. Des conseillers scolaires pourraient travailler avec les camarades ou les mentors adultes pour régler certains problèmes d'adaptation et amoindrir certains facteurs de risque qui ont été relevés dans notre analyse du décrochage. Par ailleurs, un autre programme a connu des résultats très prometteurs : *Passeport pour ma réussite (Pathways to Education*). Ce programme a vu le jour au TDSB à peu près en même temps que notre étude de cohorte dans le secteur de Regent Park et s'est étendu à plusieurs autres secteurs de Toronto comme Lawrence Heights. *Passeport pour ma réussite* s'intéresse à tous les élèves qui passent de la 8e à la 9e année et leur propose une panoplie de mesures de soutien pendant leurs études secondaires à Toronto. Ce programme ne vise pas les jeunes d'origine immigrante, mais mérite d'être étudié pour identifier les mesures qui fonctionneraient le mieux auprès des populations de jeunes immigrants présentant un risque élevé d'échec et de décrochage. De plus, en travaillant en étroite collaboration avec les familles, on peut réussir à soutenir et à encourager ces jeunes élèves vulnérables dans leurs études.

Les voix des jeunes d'origine immigrante et les réactions actuelles des institutions (résumées ci-dessus) justifient une étude plus détaillée du processus d'intégration scolaire des jeunes adolescents d'origine immigrante, dont l'héritage culturel et linguistique est de plus en plus diversifié. Notre analyse complète le travail qui a déjà été fait et montre que la poursuite de la recherche sur le sujet est impérative.

CHAPITRE 4*

RAPPORT DU SITE DE VANCOUVER

* Rédigé par Bruce Garnett en collaboration avec Cheryl Aman.

4.1 INTRODUCTION

4.1.1 Le contexte

Selon le recensement de 2006, la région de recensement du Vancouver métropolitain comprenait le deuxième plus grand bassin d'immigrants au Canada en 2007 (Statistique Canada, 2007). Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique ne collige aucune donnée identifiant les élèves d'origine immigrante; toutefois, 10 % (n = environ 63 000) de l'ensemble des élèves de la province étaient inscrits dans des cours d'anglais langue seconde (*ESL*), ce qui constitue une approximation raisonnable, quoique limitée, des enfants d'origine immigrante, en 2007-2008. Cependant, ce pourcentage ne comprend pas les élèves d'origine immigrante qui ont suivi un cours d'*ESL* dans les années précédentes ainsi que ceux qui n'y ont jamais été inscrits.

Comme l'indiquent les données du recensement, les élèves d'origine immigrante ne sont pas répartis de façon uniforme dans la province. En effet, la plupart se sont établis dans l'un des 12 districts scolaires de la région métropolitaine de Vancouver. La population scolaire de la plupart des écoles de cette région est généralement composée, de façon prédominante ou significative, d'élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. En effet, le conseil scolaire de Vancouver indique que 58 % de ses élèves parlent une autre langue que l'anglais à la maison (Vancouver School Board, n.d.).

Contrairement à la mégalopole de Toronto, la région métropolitaine de Vancouver est divisée en juridictions politiques séparées. Ainsi, les limites des districts scolaires sont similaires sans correspondre parfaitement aux juridictions politiques. Afin de pouvoir établir des comparaisons avec les sites de Toronto et de Montréal, le site de Vancouver a colligé des données dans les 12 districts scolaires dans lesquels se trouvaient des populations significatives d'élèves d'origine immigrante : Abbotsford, Langley, Surrey, Delta, Richmond, Vancouver, Burnaby, New Westminster, Coquitlam, Maple Ridge, North Vancouver et West Vancouver. Environ 90 % de tous les élèves de C.-B. fréquentent l'école publique. Ces écoles sont donc fréquentées par des élèves issus de l'ensemble des classes socio-économiques, contrairement à Montréal où les écoles publiques reçoivent de façon disproportionnée les élèves issus de milieux socio-économiques faibles.

Le *Conseil Scolaire Francophone* (CSF) offre la scolarité en français aux élèves qui ont au moins un parent francophone et qui habitent dans les limites géographiques des districts mentionnés ci-dessus. Certains élèves d'origine immigrante fréquentent ces écoles, mais ils n'ont pas été analysés dans la présente étude. S'ils avaient été inclus, ils auraient représenté moins de 200 élèves supplémentaires scolarisés dans les écoles du CSF.

Habituellement, les élèves de C.-B. commencent l'école secondaire en 8e année. Dans certains districts, ils fréquentent d'abord l'école secondaire de premier cycle (*junior secondary*) de la 8e à la 10e année, puis passent à l'école secondaire de deuxième cycle (*senior secondary*) pour faire leur 11e et 12e années. Cependant, dans certains districts comme Coquitlam et New Westminster, la structure scolaire comprend des écoles intermédiaires (*middle schools*), de la 6e à la 8e année, et les écoles secondaires, de la 9e à la 12e année. Mais, comme la 8e année est le point de départ le plus fréquent pour les études de niveau secondaire, nous analyserons une cohorte de 8e année dans la présente étude.

Dans le cas des élèves qui n'ont jamais doublé ou sauté d'année, la 8e année commence en septembre de l'année où ils fêtent leur 13e anniversaire de naissance. Si leur scolarité progresse normalement, elle se terminera en juin de l'année où ils célèbreront leur 18 ans. C'est ce que nous appelons la diplomation « à la date prévue », dans le présent rapport. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a également l'habitude d'indiquer les taux de diplomation au bout de six ans, pour montrer que certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire pour remplir toutes les exigences nécessaires afin d'obtenir leur diplôme. En outre, il est difficile, mais pas impossible, de rester à l'école secondaire une septième année. Cependant, s'ils ont déjà atteint l'âge de 19 ans, les élèves doivent obtenir une permission spéciale de la direction pour pouvoir s'inscrire en septembre.

Les élèves de la cohorte qui est entrée en 8e année en 1999 devaient normalement obtenir leur diplôme en juin 2004. Ils devaient commencer à obtenir des crédits en vue de l'obtention de leur diplôme en 11e année. Il y avait et il y a toujours plusieurs voies menant au diplôme, mais celles-ci ne constituent pas, au sens strict, des parcours distincts et formels. Le seul cours obligatoire de 12e année était un cours au choix (le plus souvent, entre deux cours) de *Language Arts 12*. Les élèves pouvaient accumuler le reste des crédits nécessaires parmi un vaste choix d'autres cours.

Toutefois, certains cours ont toujours été obligatoires pour entrer à l'université alors que d'autres donnent plutôt accès à divers programmes postsecondaires d'études professionnelles. Finalement, d'autres cours permettent d'avoir les crédits nécessaires pour obtenir un diplôme secondaire sans toutefois remplir les exigences pour accéder à des programmes d'études postsecondaires. Les cours menant à l'université étaient et sont toujours de nature académique, par exemple, *History 12*, *Physics 12*, *Math 12* et sont soumis à des examens provinciaux. Pour entrer dans un programme d'arts ou de sciences de l'une des trois grandes universités de C.-B., un élève doit avoir passé le cours *English 12* et trois autres matières soumises à des examens provinciaux[1].

4.1.2 Les études sur le sujet

Jusqu'à tout récemment, on savait peu de choses sur le cheminement des élèves d'origine immigrante dans les écoles de la C.-B. Cependant, quatre études sont dernièrement venues combler les lacunes à ce sujet. Si certaines différences dans les définitions, les populations et les méthodologies semblent donner lieu à des résultats contradictoires, un examen méticuleux de chaque étude permet de révéler des tendances très claires.

Gunderson a étudié un échantillon de 2 213 élèves d'origine immigrante et l'a comparé à un échantillon aléatoire de 5 000 élèves nés au Canada. Le groupe des élèves d'origine immigrante a été réparti selon l'origine ethnoculturelle et le statut d'immigration. Parmi les résultats étudiés, on trouve les moyennes cumulatives en anglais, en mathématiques, en sciences et en sciences sociales de la 8e à la 12e année et les taux de présence des élèves dans ces matières dans le temps.

Alors que les moyennes cumulatives entre les matières et les niveaux sont similaires pour tous les élèves d'origine immigrante et les élèves nés au Canada, Gunderson a trouvé des différences marquées dans les résultats scolaires des différents sous-groupes ethnoculturels. Ainsi, les locuteurs du mandarin, et à un degré moindre, les locuteurs du cantonais ont surpassé les élèves nés au Canada dans toutes les matières, à tous les niveaux, à l'exception du cours d'anglais de 12e année et des cours de sciences sociales de deuxième cycle. D'autres sous-groupes d'élèves (ceux des locuteurs de l'hindi, du vietnamien, du tagalog et de l'espagnol) ont, de façon générale,

[1] Depuis que nous avons étudié cette cohorte et son parcours scolaire, les exigences pour obtenir un diplôme et pour entrer à l'université en C.-B. ont changé.

obtenu de moins bons résultats que les élèves nés au Canada, dans la plupart des matières et des niveaux. Les résultats des deux derniers sous-groupes ont été particulièrement faibles. Lorsqu'ils sont répartis selon leur statut d'immigration, les enfants d'immigrants de la catégorie des gens d'affaires ont généralement des moyennes cumulatives supérieures à celles des immigrants ordinaires dans toutes les matières et à tous les niveaux, à l'exception de l'anglais et des sciences sociales de deuxième cycle. Similairement, les immigrants ordinaires tendent à avoir des moyennes cumulatives supérieures à celles des réfugiés dans toutes les matières et tous les niveaux.

L'un des constats très largement diffusés de Gunderson est le taux de disparition des élèves d'origine immigrante des matières assujetties à des examens. En effet, arrivés en 12e année, il ne restait que 45 % des élèves de la cohorte de 8e année dans le cours d'anglais, 32 % en mathématiques, 25 % en sciences et 23 % en sciences sociales. Lorsque ces chiffres sont répartis en fonction du statut d'immigration, les taux de disparition étaient plus élevés chez les réfugiés et les immigrants ordinaires que chez les gens d'affaires. De plus, le nombre de locuteurs de l'espagnol et du vietnamien qui étaient toujours en 12e année était extrêmement bas. Gunderson soutient que le système scolaire favorise le sous-groupe des locuteurs du chinois à statut socio-économique élevé, qui peuvent payer de nombreux tuteurs privés après la fin du soutien *ESL* et qu'il désavantage les élèves d'origine immigrante venant de milieux défavorisés.

Dans sa thèse de doctorat, Pirbhai-Illich a étudié tous les élèves qui avaient recours au service d'*ESL*, et qui sont entrés au conseil scolaire de Vancouver en 8e année en 1996 (n = 184). Soixante-quatre pour cent ont fini par obtenir leur diplôme sept ans après 1996. Vint-quatre de ces points de pourcentage dépendent de parcours qui incluent des années passées dans les centres d'éducation aux adultes après que l'élève a quitté l'école secondaire. Un ensemble de tests statistiques a montré que les compétences en anglais au moment de l'entrée en 8e année et le statut d'immigration étaient les variables les plus fortement associées au taux de diplomation et aux résultats scolaires. Comme dans l'étude de Gunderson (2007), les élèves issus de familles d'immigrants de la catégorie des gens d'affaires ont obtenu leur diplôme plus fréquemment que les élèves ayant un autre statut d'immigration.

Garnett, Adamuti-Trache et Ungerleider (2008) ont eu accès aux données du Conseil scolaire du Vancouver métropolitain sur les finissants de 2002 pour voir les différences entre les élèves qui avaient l'anglais comme langue maternelle (n=1 019) et ceux dont l'anglais n'était pas la langue maternelle et qui avaient reçu des cours d'*ESL* comme mesure d'appui à un moment ou un autre de leur scolarité (n=2 679). Les élèves fréquentaient l'une des 18 écoles secondaires du conseil scolaire.

Garnett *et al.* ont constaté que les non-locuteurs de l'anglais comme langue maternelle avaient des taux de participation beaucoup plus élevés que les locuteurs de l'anglais en *Math 12*, *Physics 12* et *Chemistry 12*. Cependant, ces taux de participation étonnants des non-locuteurs de l'anglais cachaient des grandes variations entre sous-groupes ethnolinguistiques. Ainsi, les taux de participation et les moyennes des sous-groupes des locuteurs du chinois et du coréen étaient très élevés dans tous les cours, plus élevés que ceux des autres sous-groupes de non-locuteurs de l'anglais et que ceux des locuteurs de l'anglais. À l'opposé, les sous-groupes de l'Asie du Sud ainsi que ceux des locuteurs du tagalog et de l'espagnol affichaient tous un taux de participation et des moyennes inférieurs à la moyenne des élèves dont l'anglais était la langue maternelle.

Les analyses de régression multiple et de régression logistique ont toutes deux confirmé l'existence d'un effet ethnique lorsqu'on contrôle le statut socio-économique et le niveau de connaissance de l'anglais. Toutefois, les élèves fréquentant des écoles dont le statut socio-économique était élevé avaient de 1,4 à 1,7 fois plus de chances que les élèves venant d'écoles dont le niveau socio-économique était faible de suivre les cours *Math 12*, *Physics 12* et *Chemistry 12*.

Garnett (2008) a étudié les taux de participation et les résultats scolaires de la cohorte d'élèves de C.-B. qui sont entrés en 8e année en 1997, dans toutes les matières et pendant toute leur scolarité jusqu'à l'obtention, ou non, de leur diplôme. Il a comparé les résultats des élèves participant au cours d'*ESL* (n=7 527) à ceux des élèves ayant l'anglais comme langue maternelle (n=37 612), répartissant le premier groupe en fonction de la langue d'usage à la maison et du niveau de connaissance de l'anglais, et les deux groupes en fonction du sexe, du statut socio-économique et des variables liées à l'école qui comprenant le statut socio-économique de l'école ainsi que la composition démographique.

Garnett a constaté que globalement, les élèves ayant suivi des cours d'*ESL* obtenaient leur diplôme cinq ou six ans après avoir commencé leur 8e année plus souvent que les locuteurs de l'anglais. Cependant, ce résultat favorable aux élèves ayant suivi un cours d'*ESL* est principalement attribuable au taux de diplomation élevé de la population d'origine chinoise, qui est très nombreuse. En effet, les taux de diplomation après cinq ans des autres groupes ethnoculturels, à part celui des Sud-Asiatiques, étaient légèrement ou substantiellement inférieurs à ceux des locuteurs de l'anglais. En fait, les taux de diplomation des locuteurs du vietnamien et de l'espagnol étaient très inférieurs à ceux des locuteurs de l'anglais. Les taux de diplomation au bout de six ans ont réduit les écarts dans les taux de diplomation et permis à la plupart des groupes ethnoculturels de s'approcher des résultats des locuteurs de l'anglais ou même de les dépasser. Cependant, les résultats et les taux des sous-groupes des locuteurs du vietnamien et de l'espagnol sont restés sous la moyenne de ceux des locuteurs de l'anglais.

Même les élèves de niveau débutant au cours d'*ESL* ont égalé les taux de diplomation au bout de cinq ans des locuteurs de l'anglais et ont même dépassé leur taux de diplomation au bout de six ans. Toutefois, ici encore, les résultats très élevés des élèves d'origine chinoise cachaient les résultats moyens ou faibles d'autres sous-groupes moins nombreux. En effet, les taux de diplomation des locuteurs du tagalog, du vietnamien et de l'espagnol de niveau débutant au cours d'*ESL* étaient très inférieurs à la moyenne des locuteurs de l'anglais.

La participation et les résultats dans les matières scolaires mènent à des conclusions semblables. En effet, les élèves d'origine chinoise et coréenne s'inscrivent plus souvent et ont de meilleures notes moyennes dans les cours de mathématiques, de physique et de chimie et ce, de façon constante. En outre, les élèves d'origine iranienne s'inscrivent également dans ces cours en grand nombre et leurs résultats sont généralement élevés. Habituellement, les résultats pour ces trois sous-groupes sont plus élevés et leur taux d'inscription, extrêmement plus élevés que ceux des locuteurs de l'anglais. Les résultats des sous-groupes de langue du sous-continent indien, des locuteurs du vietnamien, de l'espagnol et du tagalog en général n'égalent pas ceux des locuteurs de l'anglais, bien que leurs taux de participation dépassent parfois celui des locuteurs de l'anglais en mathématiques et en chimie. Les résultats des élèves inscrits au cours *ESL* sont similaires en sciences sociales bien que leurs taux de participation soient inférieurs dans ces matières par rapport à leurs taux de participation en sciences.

De façon globale, les résultats ont montré que, parmi les élèves qui étaient dans le système scolaire depuis au moins cinq ans, et habituellement, depuis plus longtemps, la plupart des membres des groupes ethnoculturels n'ont pas obtenu des résultats équivalents à ceux des élèves dont l'anglais est la langue maternelle, bien que leur volonté de participer à des matières scolaires, tel que l'indique leur taux élevé d'inscription, soit fort.

Contrairement aux conclusions de l'étude de Gunderson, l'analyse par tableaux à double entrée montre que, à part chez les locuteurs de l'espagnol, le revenu familial estimé a peu d'effet sur les taux de diplomation, ou sur la participation et la note moyenne obtenue au cours *English 12* (le cours habituellement exigé pour obtenir un diplôme). Par contre, le statut socio-économique semble avoir un effet plus important sur les moyennes obtenues au cours *Math 12*, particulièrement chez les locuteurs de l'espagnol, du vietnamien et du tagalog. Cependant, même ces différences assez importantes ne réduisent pas significativement le caractère prédictif de l'origine ethnoculturelle. Par exemple, le groupe des locuteurs de l'espagnol ayant un revenu élevé a obtenu de moins bons résultats au cours *Math 12* que le sous-groupe des locuteurs du chinois ayant un revenu faible.

D'autres analyses de régression multivariée ont confirmé la force de prédiction de l'origine ethnoculturelle, du sexe et du niveau de compétence en anglais pour la plupart des résultats (diplomation, participation et résultats dans les matières scolaires). À l'opposé, le statut socio-économique et le niveau scolaire semblent avoir un effet faible ou nul. Par ailleurs, bien que l'effet de l'origine ethnoculturelle soit généralement significatif dans les modèles de régression, dans le cas de certaines origines, ici, les locuteurs du tagalog et du vietnamien, l'effet négatif est nettement diminué si l'on contrôle d'autres facteurs, notamment les compétences en anglais, telles qu'indiquées par les tests de compréhension en lecture.

Toohey et Derwing (2008) en sont arrivés à des résultats semblables. Ils ont obtenu le même « classement » selon la langue d'usage à la maison pour les notes obtenues dans des matières scolaires au deuxième cycle du secondaire par des élèves ayant suivi des cours d'*ESL* ainsi que pour le taux de diplomation. Cependant, de façon globale, les populations de leur étude qui avaient des compétences faibles en anglais ont affiché des notes moyennes et des taux de diplomation inférieurs à ceux qui ont été mentionnés dans les études précédentes. La force de

prédiction de leur variable relative au statut socio-économique, qui présente de nombreuses faiblesses, est limitée bien qu'il semble que les groupes ayant obtenu les meilleurs résultats sont ceux qui ont le statut socio-économique le plus élevé.

Thèmes

Certains thèmes communs ressortent de ces cinq études. D'abord, les parcours et les résultats varient énormément selon les sous-groupes ethnoculturels, qui restent toutefois « invisible » lorsqu'ils sont regroupés sous l'étiquette « élèves du cours *ESL* » ou « élèves d'origine immigrante ». Les tendances dominantes montrent que les locuteurs du chinois obtiennent des résultats très élevés ainsi que les locuteurs du coréen, dans une certaine mesure. À l'opposé, les locuteurs de l'espagnol semblent particulièrement sujets à avoir des résultats faibles, tout comme les locuteurs du vietnamien et du tagalog, mais dans une moindre mesure. Finalement, les membres de l'importante population venant d'Asie du Sud semblent obtenir leur diplôme en grand nombre, mais suivent moins souvent un parcours académique que d'autres sous-groupes.

Deuxièmement, le fait d'avoir des compétences limitées en anglais à l'école secondaire est corrélé avec un taux de diplomation inférieur au sein de la plupart des sous-groupes (mais pas tous). En effet, les locuteurs du chinois affichent une certaine résilience au fait de ne pas être très compétents en anglais. L'étude de Garnett (2008) montre de forts taux de diplomation pour les élèves inscrits aux cours d'*ESL* à un moment ou un autre de leur scolarité. De plus, l'étude de Garnett *et al.* (2008) révèle des taux de participation exceptionnels aux matières scolaires chez les élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, alors que les populations de ces deux études sont largement composées d'élèves qui ont atteint un niveau d'anglais assez approximatif à l'école secondaire. Par contre, les taux de diplomation des élèves de niveau débutant au cours *ESL* semblent beaucoup plus faibles que ceux des autres élèves (Garnett, 2008). En outre, le taux de diplomation de 64 % affiché dans l'étude de Pirbhai-Illich a été obtenu par des élèves qui devaient suivre des cours d'*ESL* à l'école secondaire.

Troisièmement, le rôle du statut socio-économique n'est pas clair. D'une part, les élèves qui fréquentent des écoles au statut socio-économique élevé sont effectivement inscrits plus souvent dans les cours sélectifs que les autres élèves, dans l'étude de Garnett *et al.* (2008). D'autre part, le statut socio-économique a très peu d'impact sur les taux de diplomation des élèves issus de la

plupart des groupes ethnoculturels dans la recherche de Garnett (2008). De plus, le statut socio-économique n'explique qu'une petite partie de la variation dans les taux de diplomation et la participation dans les modèles statistiques, à l'exception des locuteurs de l'espagnol. Le statut socio-économique est non significatif dans la recherche de Pirbhai-Illich et n'est pas un indicateur prouvé statistiquement dans l'étude de Gunderson. Néanmoins, les groupes les plus vulnérables au point de vue scolaire sont indéniablement ceux dont le statut socio-économique est faible. Cependant, il est à noter que les indicateurs de statut socio-économique de toutes les études sont limités.

Quatrièmement, il faut faire attention aux définitions. En effet, les résultats varient selon la manière dont la population cible est définie, selon la langue d'usage à la maison, selon le besoin de suivre un cours d'*ESL* et selon le besoin de suivre un cours d'ESL de façon prolongée après la 8e année. De plus, les résultats semblent différents si la population cible est une cohorte de 8e année ou une cohorte de 12e année. En outre, il faut faire la distinction entre « disparaître » des cours sélectifs et « décrocher » de l'école. C'est pourquoi, en lisant ce rapport, il faudra garder en tête la description suivante de la cohorte ayant fait partie de la présente étude.

4.2 LE CHEMINEMENT ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES NON-LOCUTEURS DE L'ANGLAIS

Cette section commence par une description des caractéristiques du groupe cible et du groupe contrôle. On présente ensuite l'analyse des tableaux à double entrée de leur taux de diplomation, de leur participation à certains cours et de leurs résultats scolaires. Suivent finalement des données descriptives et des modèles de régression multivariée qui permettent de prédire les taux de diplomation et les inscriptions au cours de mathématiques le plus sélectif.

4.2.1 Présentation des données descriptives

Cette section présente les caractéristiques du groupe cible, soit la cohorte des élèves du Vancouver métropolitain qui sont entrés en 8e année en 1999 et qui n'avaient pas l'anglais comme langue d'usage à la maison (n=9 039), des sous-groupes définis en fonction de la langue d'usage à la maison et du groupe contrôle composé des élèves dont l'anglais est la langue d'usage à la maison (n=15 034). Voici les sous-groupes, en ordre décroissant : les locuteurs du chinois (n=3 573), du pendjabi (n=1 332), du tagalog (n=516), de l'hindi (n=368), du coréen (n =

375), de l'espagnol (n=363), du vietnamien (n=358), du perse (n=319), du russe (n=139) et de l'arabe (n=103). Les non-locuteurs de l'anglais restants n'ont pas été analysés séparément, bien qu'ils sont inclus dans le groupe des non-locuteurs de l'anglais. Les neuf premiers tableaux descriptifs présentent l'information relative aux variables démographiques, liées au processus de scolarisation et liées aux écoles étudiées. Les six tableaux qui suivent décrivent les taux de diplomation ainsi que la participation et les résultats à des cours sélectifs menant à l'université et à des cours peu sélectifs ne permettant pas d'accéder à l'université.

4.2.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes

1 – La fréquentation d'une école publique ou privée

En Colombie-Britannique, le gouvernement subventionne partiellement les écoles privées ou dites « indépendantes ». Cela inclut à la fois les écoles préparatoires à l'université qui visent une élite et dont les frais de scolarité sont très élevés, et les écoles confessionnelles, souvent catholiques, dont les frais de scolarité sont beaucoup moins élevés. Bien que cette variable soit techniquement liée à l'école, nous la présentons quand même au début du rapport, car elle est nécessaire pour comprendre plusieurs des tableaux suivants dans lesquels les données des secteurs public et privé sont souvent comparées.

Douze pour cent de tous les élèves qui ont l'anglais comme langue maternelle fréquentent l'école privée (Tableau 84). En comparaison, seulement 9 % des élèves du groupe cible fréquentent l'école privée. La plus grande proportion d'élèves inscrits dans les écoles privées appartient au sous-groupe des locuteurs du tagalog (les Philippins). Ceci reflète avant tout l'importance de la foi chrétienne au sein de cette communauté. Il faut également noter qu'un élève sur cinq, qui a une « autre » langue d'usage à la maison, fréquente également l'école privée. Ce sont chez les locuteurs de l'hindi et du perse que l'on trouve les plus faibles taux de fréquentation de l'école privée. Cependant, aucun sous-groupe ethnoculturel, même celui des locuteurs de l'anglais, n'affiche un taux élevé de fréquentation de l'école privée dans le Vancouver métropolitain.

Tableau 84
Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école publique ou privée, Vancouver

Langue d'usage à la maison	École publique		École privée		Total
	N	%	N	%	N
Non-locuteurs de l'anglais					
Tous	8 199	91	840	9	9 039
Sous-groupes					0
Chinois	3 367	94	206	6	3 573
Pendjabi	1 226	92	106	8	1 332
Tagalog	432	84	84	16	516
Hindi	368	98	**	**	368
Coréen	350	93	25	7	375
Espagnol	324	89	39	11	363
Vietnamien	343	96	15	4	358
Perse	319	98	**	**	319
Russe	139	96	**	**	139
Arabe	103	90	11	10	114
Locuteurs de l'anglais	13 249	88	1 785	12	15 034

** Moins de 10 élèves.

2 - Les variables sociodémographiques

Le sexe

Globalement, la répartition en fonction du sexe favorise légèrement les garçons à la fois dans le groupe cible et dans le groupe contrôle (voir le tableau 85). Les sous-groupes linguistiques affichent des variations mineures : il y a plus de filles chez les locuteurs de l'espagnol et particulièrement chez les locuteurs de l'arabe, et la proportion de garçons chez les locuteurs du vietnamien est plus grande que dans tout autre sous-groupe.

Tableau 85
Langue d'usage à la maison : Sexe, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Garçon		Fille	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Tous	4 650	51	4 389	49
Sous-groupes				
Chinois	1 849	52	1 724	48
Pendjabi	688	52	644	48
Tagalog	267	52	249	48
Hindi	189	50	188	50
Coréen	188	50	187	50
Espagnol	178	49	185	51
Vietnamien	198	55	160	45
Perse	171	52	156	48
Russe	80	55	65	45
Arabe	51	45	63	55
Locuteurs de l'anglais	7 800	52	7 234	48

Le statut socio-économique

Comme on l'a décrit à la section 1.3.1.1, le statut socio-économique a été déterminé en combinant le code postal du lieu de résidence de l'élève aux données du recensement portant sur le revenu familial médian rattaché à chaque code postal. Les niveaux de revenu sont répartis en quintiles. Dans l'ensemble, les élèves du groupe cible se trouvent de façon beaucoup plus marquée que les élèves du groupe contrôle dans les quintiles les plus faibles (Tableau 86a). Ainsi, 55 % des non-locuteurs de l'anglais se trouvent dans les deux quintiles les plus bas comparativement à seulement 29 % des locuteurs de l'anglais. À l'opposé, près de la moitié des locuteurs de l'anglais appartiennent aux deux quintiles les plus hauts, comparativement à moins d'un quart des non-locuteurs de l'anglais.

Parmi les sous-groupes, ce sont ceux des locuteurs du coréen et du perse qui se trouvent le plus souvent dans les deux quintiles supérieurs bien qu'aucun des deux sous-groupes n'y soient aussi nombreux que celui des locuteurs de l'anglais. Près du quart de la proportion des locuteurs du chinois et de l'arabe se trouvent dans ces quintiles. Les six sous-groupes restants, et particulièrement ceux des locuteurs du vietnamien et de l'espagnol, sont très peu représentés dans les quintiles supérieurs. En fait, plus des trois quarts des locuteurs du vietnamien se

trouvent dans les deux quintiles les plus faibles, comme environ deux tiers des locuteurs de l'espagnol, du russe, de l'hindi et du tagalog.

Tableau 86a
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais										
Tous	2 714	30	2 288	25	1 687	19	1 133	13	1 000	11
Sous-groupes										
Chinois	1 063	30	964	27	641	18	396	11	482	13
Pendjabi	278	21	348	26	356	27	216	16	91	7
Tagalog	192	37	141	27	84	16	65	13	21	4
Hindi	135	36	103	27	53	14	46	12	31	8
Coréen	74	20	65	17	85	23	50	13	88	23
Espagnol	140	39	91	25	56	15	15	4	**	**
Vietnamien	174	49	100	28	38	11	37	10	**	**
Perse	107	33	69	21	53	16	25	8	68	21
Russe	63	43	33	23	26	18	15	10	**	**
Arabe	29	25	23	20	33	29	16	14	10	9
Locuteurs de l'anglais	1 942	13	2 430	16	3 010	20	3 617	24	3 652	24

** Moins de 10 élèves

Une comparaison des niveaux de revenu dans les écoles du secteur public et du secteur privé révèle que les élèves du groupe cible ont une présence plus marquée dans les quintiles les plus faibles pour le secteur public que pour le secteur privé (voir les tableaux 86b et c). Logiquement, on trouve une plus forte représentation des quintiles supérieurs dans les écoles du secteur privé que dans celles du secteur public. Cependant, les faits sont différents pour le groupe contrôle. En effet, ce groupe a des proportions moins importantes d'élèves appartenant aux quintiles inférieurs à l'école publique qu'à l'école privée. En outre, ce groupe a des proportions (très légèrement) inférieures d'élèves appartenant aux quintiles supérieurs dans le secteur privé par rapport au secteur public. Cet effet miroir s'explique peut-être du fait que la population anglophone accède plus facilement que les autres à l'école publique de son choix. Il y a également des proportions plus importantes d'élèves du groupe cible dont la famille a un revenu

faible mais qui se prévalent des écoles confessionnelles, catégorisées comme étant « indépendantes » ou « privées » dans les données de la C.-B..

Tableau 86b
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur public), Vancouver

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais	2 515	31	2 110	26	1 532	19	994	12	905	11
Locuteurs de l'anglais	1 659	13	2 129	16	2 683	20	3 213	24	3 236	24

Tableau 86c
Langue d'usage à la maison : Revenu familial médian dans l'aire de diffusion de résidence (secteur privé), Vancouver

Langue d'usage à la maison	Inférieur		Faible		Moyen		Élevé		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais	199	24	178	21	155	18	159	19	125	15
Locuteurs de l'anglais	283	16	301	17	327	18	404	23	416	23

3 - Les variables liées au processus de scolarisation

L'âge à l'arrivée au secondaire

Presque tous les élèves ont commencé leur 8e année à l'âge prévu (voir le tableau 87a). En effet, 93 % des locuteurs et des non-locuteurs de l'anglais sont arrivés au secondaire à l'âge prévu. C'est le sous-groupe des locuteurs du coréen qui a enregistré le plus grand pourcentage d'élèves arrivant avec du retard, bien que cette observation résulte peut-être de la manière dont le système coréen calcule l'âge puisqu'il considère qu'un enfant a un an lorsqu'il naît. En plus des locuteurs du coréen, ce sont les sous-groupes des locuteurs de l'espagnol et du tagalog qui enregistrent les plus grandes proportions d'élèves arrivant au secondaire avec du retard, tandis que les sous-groupes des locuteurs du russe, de l'hindi et du chinois sont ceux qui enregistrent les proportions les plus faibles.

Tableau 87a
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais								
Tous	106	1	8 433	93	487	5	12	0
Sous-groupes								
Chinois	25	1	3 416	96	131	4	**	**
Pendjabi	25	2	1 235	93	67	5	**	**
Tagalog	**	**	468	91	47	9	**	**
Hindi	**	**	362	96	10	3	**	**
Coréen	**	**	323	86	50	13	**	**
Espagnol	**	**	332	91	26	7	**	**
Vietnamien	**	**	338	94	19	5	**	**
Perse	**	**	303	93	17	5	**	**
Russe	**	**	135	93	**	**	**	**
Arabe	**	**	103	90	**	**	**	**
Locuteurs de l'anglais	110	1	14 046	93	501	3	15	0

** Moins de 10 élèves.

Dans le cas du secteur privé, à la fois les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais affichent des proportions légèrement supérieures à celles du secteur public d'élèves qui commencent leurs études secondaires plus tôt que prévu ou avec un certain retard (voir les tableaux 87b et c) Cette différence s'explique peut-être par la perception voulant que le secteur privé a une plus grande habileté que le secteur public à accommoder des élèves dont le développement est différent de celui du reste des élèves.

Tableau 87b
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur public) Vancouver

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais	82	1	7 698	94	409	5	**	**
Locuteurs de l'anglais	100	1	12 443	94	678	5	22	0

** Moins de 10 élèves.

Tableau 87c
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire (secteur privé) Vancouver

Langue d'usage à la maison	Plus tôt que prévu		À l'âge prévu		Avec un an de retard		Avec deux ans de retard ou plus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais	24	3	735	88	78	9	**	**
Locuteurs de l'anglais	39	2	1 603	90	140	8	**	**

** Moins de 10 élèves.

Le niveau d'entrée dans le système scolaire

Il n'est pas surprenant de constater dans cette étude d'une cohorte d'élèves de 8e année que la très grande majorité des élèves étaient déjà dans le système scolaire britanno-colombien avant de commencer leurs études secondaires (Tableau 88). Dans l'ensemble, une proportion légèrement supérieure de locuteurs de l'anglais est entrée dans le système scolaire au primaire, comme on peut s'y attendre. De plus, très peu d'élèves, quelle que soit leur origine, sont arrivés de l'extérieur de la région métropolitaine de Vancouver.

Le fait d'arriver dans le système scolaire en 8e année peut être un facteur de risque si l'élève n'a pas eu le temps de développer ses compétences en anglais, et particulièrement s'il a également des lacunes dans sa langue maternelle. Les plus grandes proportions d'élèves entrant dans le système scolaire en 8e année se trouvent chez les locuteurs du russe et du coréen. À l'opposé, c'est chez les locuteurs de l'hindi et de l'espagnol qu'on trouve les plus faibles proportions d'élèves entrant dans le système après leurs études primaires.

Tableau 88
Langue d'usage à la maison : Niveau d'entrée dans le système scolaire, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Primaire fait à Vancouver		Primaire fait en C.-B.		Nouveaux venus en C.-B.	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Tous	8 427	93	40	0	572	7
Sous-groupes						
Chinois	3 339	93	**	**	229	7
Pendjabi	1 302	98	**	**	24	2
Tagalog	479	93	**	**	34	7
Hindi	371	98	**	**	**	**
Coréen	289	77	**	**	82	28
Espagnol	350	96	**	**	11	3
Vietnamien	336	94	**	**	19	6
Perse	284	87	**	**	41	14
Russe	110	76	**	**	35	32
Arabe	104	91	**	**	**	**
Locuteurs de l'anglais	14 593	97	248	2	193	1

** Moins de 10 élèves.

La fréquence des changements d'école

Pendant l'établissement des familles immigrantes dans leur nouveau pays, on peut s'attendre à ce que les élèves non-locuteurs de l'anglais vivent de fréquents changements d'école. Cependant, comme l'indique le tableau 89, ils ne vivent « aucun changement » d'école presque aussi souvent que les locuteurs de l'anglais. D'ailleurs, les non-locuteurs de l'anglais semblent vivre des changements multiples légèrement moins souvent que les locuteurs de l'anglais.

Cependant, les sous-groupes des locuteurs du chinois, du pendjabi, du tagalog et d'autres langues sont les seuls à n'avoir vécu aucun changement dans la même proportion ou même en plus grande proportion que le groupe contrôle. La moitié ou plus de la moitié de tous les autres sous-groupes linguistiques, à part celui des locuteurs de l'hindi, ont vécu au moins un changement d'école. Environ un quart des locuteurs du russe et de l'espagnol ont vécu de nombreux changements d'école. Le nombre moyen de changements d'école par élève indique la probabilité qu'il y ait des changements d'école au sein des différents sous-groupes. Ici encore, les sous-groupes qui ont la plus grande probabilité de vivre de tels changements sont ceux des locuteurs du russe, de l'espagnol, du vietnamien, du coréen et du perse. Seuls les quatre sous-groupes les

plus stables énumérés au début du paragraphe ont vécu moins de changements d'école, en moyenne, que le groupe contrôle.

Tableau 89
Langue d'usage à la maison : Fréquence des changements d'école (dans les quatre ans suivant l'entrée en 8e année), Vancouver

Langue d'usage à la maison	Aucun changement		Au moins un changement		Deux changement ou plus	
	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais						
Tous	5 483	61	2 488	28	1 068	12
Sous-groupes						
Chinois	2 433	68	898	25	242	7
Pendjabi	797	60	373	28	162	12
Tagalog	325	63	135	26	56	11
Hindi	201	53	120	32	56	15
Coréen	169	45	149	40	57	15
Espagnol	171	47	100	28	92	25
Vietnamien	178	50	112	31	68	19
Perse	156	48	110	34	61	19
Russe	62	43	50	34	33	23
Arabe	56	49	39	34	19	17
Locuteurs de l'anglais	9 358	61,5	3 455	23	2 396	15

La fréquentation des cours d'ESL pendant les études secondaires

La fréquentation des cours d'*ESL* au niveau secondaire est un indicateur approximatif de compétences réduites en anglais, qui pourrait nous amener à prédire des résultats médiocres (Rumberger et Larson, 1998). En moyenne, un peu plus du quart de tous les élèves non-locuteurs de l'anglais doivent suivre au moins un cours d'*ESL* pendant leurs études secondaires. À l'évidence, de nombreux élèves ont atteint le niveau de compétence en anglais équivalent à leur niveau scolaire, ou ils s'en approchent, lorsqu'ils arrivent en 8e année (Tableau 90).

Ici encore, les niveaux de compétence ne sont pas répartis de façon égale entre les sous-groupes. En effet, plus de la moitié des locuteurs du coréen doivent suivre des cours d'*ESL*, suivis par plus de quatre locuteurs du russe et du perse sur dix et un peu plus du tiers des locuteurs du chinois. Les élèves les moins susceptibles de suivre des cours d'*ESL* sont les locuteurs de l'hindi, du

vietnamien, du pendjabi et de l'espagnol. En effet, moins d'un élève sur cinq dans ces sous-groupes ont suivi des cours d'*ESL* au secondaire.

Tableau 90
Langue d'usage à la maison : Fréquentation des cours d'*ESL* pendant les études secondaires (en 8e année ou après), Vancouver

Langue d'usage à la maison	Non		Oui	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Tous	6 514	72	2 525	28
Sous-groupes				
Chinois	2 272	64	1 301	36
Pendjabi	1 123	84	209	16
Tagalog	367	71	149	29
Hindi	338	90	39	10
Coréen	165	44	210	56
Espagnol	300	83	63	17
Vietnamien	302	84	56	16
Perse	185	57	142	43
Russe	79	54	66	46
Arabe	81	71	33	29

4 - Les variables liées à l'école

La concentration de non-locuteurs de l'anglais

Le tableau 91a montre les proportions de non-locuteurs de l'anglais qui fréquentent l'école où vont les élèves du groupe cible. Les données de Vancouver se limitant à la cohorte étudiée seulement, les chiffres n'indiquent donc que les niveaux de concentration pour les élèves de 8e année de chaque école au cours de l'année d'inscription; les niveaux de concentration ne sont pas connus pour l'ensemble de l'école.

Les deux colonnes de droite indiquent que 50 % de tous les non-locuteurs de l'anglais sont inscrits dans des écoles où plus de la moitié de la population scolaire est composée de non-locuteurs de l'anglais. Par ailleurs, il est étonnant de constater que seulement 13 % de tous les locuteurs de l'anglais fréquentent de telles écoles. En fait, près de la moitié des locuteurs de l'anglais fréquentent des écoles où moins du quart des élèves appartiennent au groupe cible. On peut donc dire que le regroupement de locuteurs de l'anglais dans certaines écoles et de non-

locuteurs de l'anglais dans d'autres établissements semble un phénomène relativement important dans la région métropolitaine de Vancouver.

Les locuteurs du vietnamien et du chinois sont les plus susceptibles d'aller à une école fréquentée par les proportions les plus importantes de non-locuteurs de l'anglais. Près de sept locuteurs du vietnamien sur dix fréquentent une école où plus de la moitié de la population a une langue maternelle autre que l'anglais. Plusieurs locuteurs de l'hindi, du russe et de l'espagnol fréquentent également de telles écoles. À l'opposé, seulement près du quart des locuteurs du coréen et du perse fréquentent des écoles où l'on trouve de fortes proportions de non-locuteurs de l'anglais.

Tableau 91a
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée, Vancouver

Langue d'usage à la maison	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais								
Tous	1 995	22	3 305	37	3 471	38	1 104	12
Sous-groupes								
Chinois	323	9	1 032	29	1 802	50	416	12
Pendjabi	158	12	643	48	329	25	202	15
Tagalog	47	9	206	40	191	37	72	14
Hindi	20	5	150	40	127	34	80	21
Coréen	93	25	186	50	86	23	10	3
Espagnol	58	16	137	38	128	35	40	11
Vietnamien	28	8	84	23	143	40	103	29
Perse	70	21	176	54	76	23	**	**
Russe	19	13	56	39	68	47	**	**
Arabe	21	18	51	45	37	32	**	**
Locuteurs de l'anglais	7 404	49	5 688	38	1 786	12	156	1

** Moins de dix élèves

Les tableaux 91b et c ci-dessous indiquent les différences entre les écoles privées et les écoles publiques selon la concentration de non-locuteurs de l'anglais. Dans les écoles publiques, 55 % du groupe cible fréquente une école dont la proportion de non-locuteurs de l'anglais est de plus

de 50 %. Seulement 40 % des non-locuteurs de l'anglais inscrits au secteur privé fréquentent des écoles dont les proportions de concentration sont telles, bien que 25 de ces points de pourcentage se trouvent dans le niveau le plus élevé de concentration ethnique du secteur privé et que seulement 11 des points de pourcentage se trouvent dans la même catégorie pour le secteur public.

À l'inverse, 86 % des locuteurs de l'anglais inscrits au secteur public, et 94 % des mêmes élèves inscrits au secteur privé, fréquentent des écoles dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais est inférieure à 50 %. Bref, le secteur privé augmente légèrement le niveau de concentration ethnoculturelle qui existe déjà au secteur public.

Tableau 91b
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée (secteur public), Vancouver

Langue d'usage à la maison	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais	998	12	2 962	36	3 345	41	894	11
Locuteurs de l'anglais	6 425	48	4 983	38	1 696	13	145	1

Tableau 91c
Langue d'usage à la maison : Concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée (secteur privé), Vancouver

Langue d'usage à la maison	0 - <25 %		26 - <50 %		51 - <75 %		76 – 100 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais	161	19	343	41	126	15	210	25
Locuteurs de l'anglais	979	55	705	39	90	5	11	1

La fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique

Le tableau 92 présente la répartition des élèves dans des écoles défavorisées. Comme il n'y avait pas de définition officielle et commune de la défavorisation dans les conseils scolaires étudiés, le site de Vancouver a suivi une formule, utilisée par l'équipe du site de Montréal, et qui s'inspire de la classification des écoles utilisée au Québec pour offrir du financement supplémentaire. Ainsi, les écoles fréquentées par des élèves dont le revenu familial médian se situe dans les trois déciles inférieurs selon le recensement de 2001 ont été déclarées « défavorisées ».

Exactement le double des non-locuteurs de l'anglais fréquentent une école défavorisée, par rapport aux locuteurs de l'anglais. On trouve les proportions les plus importantes d'élèves fréquentant une école défavorisée dans les sous-groupes des locuteurs du vietnamien, de l'hindi et du pendjabi. Les sous-groupes les moins susceptibles de fréquenter de telles écoles sont ceux des locuteurs du coréen et du perse. En outre, ces deux sous-groupes sont les seuls à fréquenter moins souvent une école défavorisée que les locuteurs de l'anglais.

Tableau 92
Langue d'usage à la maison : Fréquentation d'une école présentant un défi socio-économique, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Non		Oui	
	N	%	N	%
Non-locuteurs de l'anglais				
Tous	5 346	58	3 941	42
Sous-groupes				
Chinois	2 330	63	1 375	37
Pendjabi	461	34	880	66
Tagalog	258	49	269	51
Hindi	129	34	251	66
Coréen	347	87	53	13
Espagnol	183	49	193	51
Vietnamien	108	29	266	71
Perse	265	80	65	20
Russe	110	74	38	26
Arabe	84	72	32	28
Locuteurs de l'anglais	12 294	79	3 262	21

4.2.1.2 La comparaison du cheminement et des résultats scolaires

1 - Les taux de diplomation

Le tableau 93a montre le taux de diplomation de chaque sous-groupe. Les deux colonnes sous la rubrique « à la date prévue » indiquent le nombre et le pourcentage d'élèves qui sont entrés en 8e année en septembre 1999 ou après et qui ont obtenu leur diplôme en juin 2004, autrement dit, il s'agit des élèves qui ont obtenu leur diplôme en cinq ans. Lorsqu'ils sont regroupés, les non-locuteurs de l'anglais obtiennent leur diplôme un peu plus souvent que les locuteurs de l'anglais (75 % contre 71 %). Cette donnée agrégée cache cependant des variations considérables. En effet, seulement 55 % des locuteurs de l'espagnol obtiennent leur diplôme à la date prévue. En fait, sept des onze sous-groupes (incluant le sous-groupe « autres » composé de tous les sous-

groupes linguistiques restants) ont obtenu leur diplôme à la date prévue moins fréquemment que le groupe des locuteurs de l'anglais. En effet, le sous-groupe très nombreux des locuteurs du chinois qui a un taux de diplomation très élevé et, dans une moindre mesure, celui des locuteurs du pendjabi semblent faire augmenter le taux de diplomation global du groupe cible.

Les deux colonnes suivantes indiquent le nombre et le pourcentage d'élèves qui ont obtenu leur diplôme en juin 2005 et en juin 2006. Le fait de donner plus de temps aux non-locuteurs de l'anglais pour terminer leurs études secondaires semble avantageux pour certains sous-groupes. Par exemple, seulement 60 % des locuteurs de l'arabe obtiennent leur diplôme à la date prévue, soit 11 points de pourcentage de moins que la moyenne des locuteurs de l'anglais. Par contre, deux ans plus tard, 67 % d'entre eux ont obtenu leur diplôme, ce qui représente huit points de pourcentage de moins que la moyenne des locuteurs de l'anglais. Également, le taux de diplomation des locuteurs du perse a augmenté de sept points de pourcentage deux ans plus tard réduisant ainsi l'écart entre ce sous-grouper et les locuteurs de l'anglais à seulement trois points de pourcentage. Cette tendance reste assez constante au sein des divers sous-groupes qui obtiennent moins souvent leur diplôme à la date prévue que les locuteurs de l'anglais.

Un nombre non négligeable d'élèves de chacun des sous-groupes sont toujours inscrits à l'école, sans toutefois avoir obtenu leur diplôme, deux ans après la date prévue. Ces données sont similaires aux résultats obtenus par Garnett (2008) et indiquent une volonté d'obtenir un diplôme. Dans la plupart des sous-groupes, entre tout juste moins de 10 % et plus de 15 % (dans le cas des locuteurs de l'espagnol) des élèves sont toujours inscrits à l'école même s'ils n'ont pas obtenu leur diplôme deux ans après la date prévue.

Les dernières colonnes montrent les élèves qui ont quitté le système scolaire avant la 12e année. Ils ont peut-être décroché, mais dans le cas des élèves qui sont partis au cours des premiers niveaux du secondaire, il est raisonnable de penser qu'ils ont quitté la C.-B. et que, par conséquent, ils ont disparu des bases de données. Ces élèves ont peut-être obtenu leur diplôme ailleurs. Le tableau 93c présente ce phénomène de façon plus détaillée.

Tableau 93a
Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation et cheminement scolaire, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Diplômé à Vancouver						Encore dans le système	Diplômé ailleurs en C.-B.		Absent
	À la date prévue		Un an après		Deux ans après					
	N	%	N	%	N	%	N	N	%	N
Non-locuteurs de l'anglais										
Tous	6 765	75	462	5	**	**	358	90	1	529
Sous-groupes										
Chinois	2 958	83	157	4	**	**	110	59	2	124
Pendjabi	1 021	77	92	7	**	**	45	18	1	43
Tagalog	385	75	17	3	**	**	31	**	**	30
Hindi	232	62	25	7	**	**	24	**	**	18
Coréen	271	72	24	6	**	**	10	11	3	40
Espagnol	200	55	20	6	**	**	34	**	**	41
Vietnamien	224	63	18	5	**	**	18	**	**	46
Perse	216	66	23	7	**	**	19	**	**	28
Russe	95	66	5	4	**	**	13	**	**	10
Arabe	68	60	8	7	**	**	**	**	**	17
Locuteurs de l'anglais	10 617	71	645	4	12	0	624	419	3	943

** Moins de 10 élèves.

L'étude du taux de diplomation cumulatif final (voir le tableau 93b), qui inclut aussi les élèves ayant obtenu leur diplôme ailleurs en C.-B. nous permet de constater que 81 % des élèves non-locuteurs de l'anglais ont obtenu leur diplôme par rapport à 78 % des locuteurs de l'anglais. Six des dix sous-groupes ont un taux de diplomation inférieur à celui des locuteurs de l'anglais. Les locuteurs du chinois ont le taux de diplomation le plus élevé, les locuteurs de l'espagnol, le moins élevé. Plus précisément, le taux de diplomation des locuteurs de l'espagnol est de 28 points de pourcentage en-dessous de celui des locuteurs du chinois. Dans chaque sous-groupe, une faible proportion a obtenu son diplôme à l'extérieur de la juridiction du Vancouver métropolitain. La plupart du temps, comme ce chiffre est inférieur à dix, la case est supprimée. On peut cependant dire que trois pour cent des locuteurs du coréen ont obtenu leur diplôme dans une autre juridiction scolaire.

Tableau 93b
Langue d'usage à la maison : Taux de diplomation cumulatifs deux ans après la date prévue, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Taux de diplomation cumulatif	
	À Vancouver (%)	Ailleurs en C.-B. (%)
Non-locuteurs de l'anglais		
Tous	80	81
Sous-groupes		
Chinois	87	89
Pendjabi	84	85
Tagalog	78	79
Hindi	69	71
Coréen	78	81
Espagnol	61	61
Vietnamien	68	68
Perse	73	75
Russe	69	73
Arabe	67	73
Locuteurs de l'anglais	75	78

2 – L'évaluation de la migration hors Colombie-Britannique

Le tableau 93c donne une évaluation du nombre d'élèves qui n'apparaissent pas dans le tableau 93a, et qui sont peut-être simplement déménagés à l'extérieur de la C.-B. où ils peuvent ou non avoir obtenu leur diplôme. Il serait surprenant que plusieurs élèves décrochent de l'école avant la 10e année, par exemple. Le taux de diplomation des locuteurs de l'espagnol pourrait donc être de huit points de pourcentage plus élevé que ce qu'il semble être. Il est également très probable que de fortes proportions de locuteurs de l'arabe et du vietnamien aient déménagé plutôt que décroché de l'école. Seuls les locuteurs du chinois, du pendjabi et de l'hindi quittent moins la province que les locuteurs de l'anglais.

Tableau 93c
Langue d'usage à la maison : Évaluation de la migration hors Colombie-Britannique, par année, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Après la 8e année (%)	Après la 9e année (%)	Après la 10e année (%)	Après la 11e année (%)	Taux cumulatif total (%)
Non-locuteurs de l'anglais					
Tous	2	1	1	2	6
Sous-groupes					
Chinois	1	1	1	1	4
Pendjabi	1	1	1	1	3
Tagalog	2	1	2	2	6
Hindi	1	1	1	2	5
Coréen	3	3	3	2	11
Espagnol	3	3	3	4	13
Vietnamien	4	2	2	4	12
Perse	2	3	1	4	9
Russe	1	3	1	3	8
Arabe	6	4	4	3	17
Locuteurs de l'anglais	1	1	1	3	6

3 - Les taux de diplomation par secteur (public vs privé)

Les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais semblent être à égalité dans le secteur privé. En effet, leurs taux de diplomation « à la date prévue », « un an après » et « deux ans après » sont tous équivalents (voir le tableau 94). Dans les écoles publiques, le taux de diplomation agrégé des non-locuteurs de l'anglais dépasse toujours légèrement celui des locuteurs de l'anglais. De plus, les taux de diplomation dans les écoles privées dépassent toujours ceux des écoles publiques.

Tableau 94
Langue d'usage à la maison : Diplomation par secteur (public vs privé), Vancouver

Langue d'usage à la maison	À la date prévue (%)		1 an après (%)		2 ans après (%)	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Non-locuteurs de l'anglais	81	90	87	93	87	93
Locuteurs de l'anglais	78	90	83	93	83	93

4 - La participation et les résultats dans certaines matières

L'obtention du diplôme est l'objectif le plus important pour un élève de 12e année. Cependant, les cours auxquels les élèves sont inscrits et les notes qu'ils obtiennent ont un sérieux impact sur leurs parcours académiques subséquents. À cet égard, il est intéressant de comparer la participation à des cours « sélectifs » et « peu sélectifs ». Même si le programme de la C.-B. n'établit pas de parcours formels et distincts, nous avons appelé « cours sélectifs » les cours permettant d'accéder à la plupart des programmes universitaires canadiens et « cours peu sélectifs », ceux qui ne donnent pas un tel accès.

L'anglais

Tous les élèves de Colombie-Britannique doivent réussir un cours de *Language Arts 12* pour obtenir leur diplôme. La plupart d'entre eux s'inscrivent au cours *English 12*, qui donne accès à l'université. Mais bien qu'il porte la désignation de « cours sélectifs », ce n'est pas un cours « élitiste ». Par contre, le cours *Communications 12*, le choix qui ne donne pas accès à l'université, est habituellement suivi uniquement par les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires.

En examinant le tableau 95a, on constate que globalement le sous-groupe des non-locuteurs de l'anglais s'inscrit dans des proportions plus élevées que celui des locuteurs de l'anglais au cours *English 12*. Cependant, comme dans le cas des taux de diplomation et de participation au cours de mathématiques, ces chiffres sont gonflés par le taux de participation très élevés de l'important sous-groupe des locuteurs du chinois. Par contre, les taux de participation des locuteurs de l'espagnol et du vietnamien sont bien inférieurs à la moyenne du groupe contrôle. Les locuteurs de l'hindi et de l'arabe participent également moins souvent à ce cours que les locuteurs de l'anglais. En revanche, tous les autres sous-groupes linguistiques sont plus nombreux à participer au cours *English 12* que les locuteurs de l'anglais.

En règle générale, les locuteurs de l'anglais obtiennent de meilleurs résultats moyens que les non-locuteurs de l'anglais. Seuls les locuteurs du chinois et du russe ont obtenu des résultats moyens égaux ou supérieurs. Cependant, dans la plupart des cases, la différence est négligeable (de un à trois points). Les écarts entre les locuteurs de l'anglais et les locuteurs du pendjabi, de

l'espagnol et de l'hindi sont à peine un peu plus grands. Tous les sous-groupes ont un taux de réussite très élevé en *English 12*. De façon globale, le taux de participation et les résultats des non-locuteurs de l'anglais au cours *English 12* sont impressionnants, compte tenu des avantages évidents dont bénéficient les locuteurs de l'anglais dans cette matière.

Tableau 95a
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours d'anglais sélectif, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne (%)
	N	%	
Non-locuteurs de l'anglais			
Tous	7 139	79	72
Sous-groupes			
Chinois	3 170	89	73
Pendjabi	1 048	79	69
Tagalog	385	75	70
Hindi	243	64	67
Coréen	308	82	72
Espagnol	206	57	69
Vietnamien	226	63	71
Perse	249	76	71
Russe	105	72	75
Arabe	74	65	70
Locuteurs de l'anglais	10 664	70	73

Beaucoup moins d'élèves participent au cours *Communications 12* qu'au cours *English 12*, comme l'indique le tableau 95b ci-dessous. Le taux de participation des locuteurs de l'anglais est à peu près au centre du classement des taux de participation de tous les groupes à ce cours peu sélectif. Les locuteurs de l'hindi, du vietnamien, du pendjabi et de l'espagnol participent tous un peu plus souvent que les autres sous-groupes. Le taux de participation des locuteurs du perse, du russe, du coréen et du chinois à ce cours est beaucoup plus faible et celui des locuteurs du tagalog un peu plus faible que celui des locuteurs de l'anglais. Le taux de participation des locuteurs de l'arabe et des autres langues combinées est égal à celui des locuteurs de l'anglais.

Tableau 95b
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours d'anglais peu sélectif, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne (%)
	N	%	
Non-locuteurs de l'anglais			
Tous	726	8	63
Sous-groupes			
Chinois	133	4	64
Pendjabi	176	13	61
Tagalog	49	9	67
Hindi	54	14	64
Coréen	19	5	56
Espagnol	44	12	63
Vietnamien	49	14	62
Perse	21	6	68
Russe	**	**	67
Arabe	12	11	62
Locuteurs de l'anglais	1 730	11	66

** Moins de 10 élèves.

Comme on peut s'y attendre dans le cas d'un cours dans lequel s'inscrivent des élèves qui ont des difficultés scolaires, les notes moyennes au cours *Communications 12* sont inférieures à celles du cours *English 12*. Toutefois, malgré trois points de pourcentage en faveur de locuteurs de l'anglais, les notes sont réparties de façon assez égale entre tous les sous-groupes. Il faut cependant interpréter ces résultats avec prudence étant donné que les nombres sont faibles pour plusieurs sous-groupes. En fait, la seule note moyenne qui ressort est celle des locuteurs du coréen qui est de dix points de pourcentage inférieure à la moyenne du groupe contrôle. Tous les autres sous-groupes ont eu des résultats variant de cinq points de pourcentage par rapport aux locuteurs de l'anglais; trois sous-groupes les ont même surpassés.

Les mathématiques

Le tableau 96a indique le taux de participation et les notes obtenues au cours *Principles of Math 12*, le cours de mathématiques le plus avancé que doivent suivre les élèves qui planifient aller à l'université. Le taux de participation des non-locuteurs de l'anglais est pratiquement le double de celui des locuteurs de l'anglais. Mais ici encore, cette donnée agrégée cache des variations considérables. En fait, à 77 %, le taux de participation des locuteurs du chinois est plus de deux

fois et demie plus élevé que celui des locuteurs de l'anglais. Le taux de participation des locuteurs du coréen aussi est remarquablement élevé. Les locuteurs du russe et du perse ont également un taux de participation considérablement plus élevé que celui des locuteurs de l'anglais. Par contre, le taux de participation des locuteurs de l'espagnol et de l'hindi à ce cours est relativement faible. Toutefois, ces deux sous-groupes sont les seuls sur onze (incluant le groupe des « autres ») à moins participer au cours *Math 12* que les locuteurs de l'anglais.

La comparaison des moyennes montre que les non-locuteurs de l'anglais surpassent également les locuteurs de l'anglais par trois points de pourcentage. Ici encore, les moyennes varient beaucoup selon le sous-groupe linguistique. Ainsi, les locuteurs du chinois et du coréen obtiennent des moyennes très élevées, six et neuf points de pourcentage plus élevées que la moyenne des locuteurs de l'anglais. À l'opposé, les moyennes des locuteurs du tagalog et de l'espagnol sont de cinq et de quatre points de pourcentage en-dessous de la moyenne des locuteurs de l'anglais. La différence entre la moyenne des locuteurs de l'anglais et celle des autres sous-groupes n'a peut-être pas une grande importance d'un point de vue académique. Dans l'ensemble, le taux de participation et les résultats des non-locuteurs de l'anglais au cours de mathématiques sélectif sont impressionnants.

Tableau 96a
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de mathématiques sélectif, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne (%)
	N	%	
Non-locuteurs de l'anglais			
Tous	4 880	54	77
Sous-groupes			
Chinois	2 765	77	80
Pendjabi	499	37	71
Tagalog	188	36	68
Hindi	83	22	71
Coréen	256	68	83
Espagnol	69	19	69
Vietnamien	147	41	71
Perse	153	47	73
Russe	80	55	73
Arabe	44	39	71
Locuteurs de l'anglais	4 235	28	74

À plusieurs égards, le tableau 96b est une simple image miroir du tableau 96a. Il présente le taux de participation et les résultats au cours de mathématiques ne donnant pas accès à l'université *Essentials of Math 11* et *Applications of Math 11*. Les non-locuteurs de l'anglais ont moins tendance que les locuteurs de l'anglais à s'inscrire à ce cours. En effet, les membres des sous-groupes des locuteurs du chinois et du coréen, très performants, s'y inscrivent très rarement. Seuls deux sous-groupes se sont inscrits à ces cours plus souvent que les locuteurs de l'anglais. Il s'agit des deux sous-groupes qui s'inscrivent le moins souvent au cours de mathématiques sélectif, soit les locuteurs de l'espagnol et de l'hindi.

Malgré la nature moins académique de ce cours, les notes obtenues par tous les sous-groupes sont beaucoup plus basses que celles qui ont été obtenues au cours plus avancé, mais elles sont réparties de manière plutôt égale, s'échelonnant entre 57 et 64 %. Toutefois, aucun sous-groupe linguistique n'a obtenu une note moyenne supérieure à celle des locuteurs de l'anglais au cours de mathématiques peu sélectif.

Tableau 96b
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de mathématiques peu sélectif, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne (%)
	N	%	
Non-locuteurs de l'anglais			
Tous	1 566	17	62
Sous-groupes			
Chinois	223	6	62
Pendjabi	391	29	62
Tagalog	125	24	64
Hindi	145	38	59
Coréen	11	3	59
Espagnol	128	35	57
Vietnamien	76	21	63
Perse	63	19	59
Russe	19	13	63
Arabe	24	21	62
Locuteurs de l'anglais	4 423	29	64

Les sciences

La participation au cours de sciences sélectif reproduit la tendance observée pour la participation au cours de mathématiques sélectif (voir le tableau 97a). Lorsqu'ils sont regroupés, les sous-groupes de non-locuteurs de l'anglais ont un taux de participation qui dépasse largement celui des locuteurs de l'anglais. En fait, seuls deux sous-groupes, celui des locuteurs de l'espagnol et celui des locuteurs de l'hindi ont un taux de participation inférieur à la moyenne du groupe contrôle, qui s'élève à 20 %. La plupart des sous-groupes ont un taux de participation nettement supérieur. Ici encore, les locuteurs du chinois et du coréen ont des taux de participation extraordinairement élevés à 68 et 57 %, ce qui représente le triple et plus du triple du taux de participation des locuteurs de l'anglais.

Malgré un taux de participation plus élevé, la note moyenne de la plupart des sous-groupes linguistiques n'a ni égalé, ni dépassé celle des locuteurs de l'anglais. En effet, la note moyenne agrégée des non-locuteurs de l'anglais, qui est supérieure à celles de locuteurs de l'anglais, n'est attribuable qu'aux deux seuls sous-groupes linguistiques dont la note moyenne a dépassé celles des locuteurs de l'anglais, soit le sous-groupe des locuteurs du coréen et le très populeux sous-groupe des locuteurs du chinois. À l'autre extrême, la note moyenne des locuteurs du tagalog est de huit points de pourcentage inférieur à celle des locuteurs de l'anglais. Cependant, six autres sous-groupes ont obtenu une note moyenne ayant un écart de trois points de pourcentage, une différence bien modeste, compte tenu de leurs taux de participation élevés.

Tableau 97a
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de sciences sélectif, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne (%)
	N	%	
Non-locuteurs de l'anglais			
Tous	4 045	45	75
Sous-groupes			
Chinois	2 426	68	77
Pendjabi	397	30	71
Tagalog	148	29	66
Hindi	73	19	70
Coréen	212	57	78
Espagnol	43	12	72
Vietnamien	113	32	69
Perse	120	37	72
Russe	61	42	71
Arabe	32	28	72
Locuteurs de l'anglais	3 015	20	74

Le cours de sciences peu sélectif n'est pas un choix très populaire auprès des élèves. Dans l'ensemble, de faibles proportions de locuteurs de l'anglais y sont inscrits et ces proportions sont encore plus faibles pour les non-locuteurs de l'anglais. Ce cours est extrêmement impopulaire chez les locuteurs du chinois, du coréen et du russe. On trouve les plus grandes proportions d'élèves inscrits à ce cours dans les sous-groupes des locuteurs de l'hindi et du pendjabi, suivis des locuteurs du vietnamien et de l'espagnol (voir le tableau 97b).

Les locuteurs de l'anglais sont au milieu, en ce qui a trait à la note moyenne. Cependant, étant donné la petitesse des nombres pour plusieurs sous-groupes linguistiques, il faut examiner ces résultats avec prudence. Dans tous les cas, les sous-groupes se situent tous à cinq points de la moyenne des locuteurs de l'anglais. Comme pour les cours d'anglais et de mathématiques peu sélectifs, toutes les notes sont beaucoup plus faibles que pour les cours menant à l'université.

Tableau 97b
Langue d'usage à la maison : Participation et résultats au cours de sciences peu sélectif, Vancouver

Langue d'usage à la maison	Participation		Note moyenne (%)
	N	%	
Non-locuteurs de l'anglais			
Tous	581	6	65
Sous-groupes			
Chinois	89	2	66
Pendjabi	168	13	64
Tagalog	44	9	68
Hindi	64	17	62
Coréen	3	1	61
Espagnol	40	11	61
Vietnamien	39	11	69
Perse	21	6	60
Russe	4	3	64
Arabe	7	6	69
Locuteurs de l'anglais	1 214	8	65

4.2.2 L'analyse de régression multivariée

Comme nous l'avons expliqué à la section 1.3.1.2, nous présentons maintenant les résultats d'une analyse de régression multivariée basée sur deux indicateurs : le taux de diplomation deux ans après la date prévue et la participation au cours de mathématiques sélectif *Math 12* qui mène à l'université. Les rapports de cotes des non-locuteurs de l'anglais et des sous-groupes linguistiques sont comparés à ceux des locuteurs de l'anglais, avec et sans les variables de contrôle, soit les variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école présentées dans le tableau descriptif[2] ci-dessous. À cause de son intérêt au niveau des politiques, nous présentons la variance au niveau de l'école; cependant, dans plusieurs tableaux les chiffres ne sont pas fiables pour la population cible pour les raisons résumées ci-dessous. Il s'agit-là d'une des limites de ce rapport.

[2] Un score de 1,00 indique une probabilité égale. Un score supérieur à 1,00 indique une probabilité supérieure alors qu'un score inférieur à 1,00 indique une probabilité moins grande.

4.2.2.1 Les taux de diplomation deux ans après la date prévue

1 - La comparaison des résultats des non-locuteurs de l'anglais et des différents sous-groupes

Comme on peut le constater à l'étude du tableau 98, initialement, les non-locuteurs de l'anglais avaient un avantage significatif par rapport aux locuteurs de l'anglais. Avec l'ajout de variables de contrôle, l'importance de cet avantage est resté pratiquement le même. Lorsque le groupe des non-locuteurs de l'anglais est agrégé, ses membres ont plus de deux fois plus de chances d'obtenir leur diplôme que les membres du groupe des locuteurs de l'anglais, toutes choses étant égales par ailleurs. Ce résultat concorde avec le tableau descriptif, qui montre que, dans l'ensemble, les non-locuteurs de l'anglais obtiennent plus fréquemment leur diplôme que les locuteurs de l'anglais (Tableau 93).

Tableau 98
Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais), les sous-groupes linguistiques et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Vancouver
N = Total cible et contrôle : 24 248

Variables	Modèle 1 modèle vide		Modèle 2 groupe cible seulement		Modèle 3 avec variables de contrôle		Modèle 4 sous-groupes cible seulement		Modèle 5 avec variables de contrôle	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variable de groupe linguistique (réf. Anglais)										
▪ Tous non-locuteurs de l'anglais			2,14	***	2,12	***				
Variable de sous-groupe linguistique (réf. Anglais)										
▪ Chinois							2,90	***	2,80	***
▪ Pendjabi							2,03	***	2,39	***
▪ Vientamien							0,68	***	1,07	
▪ Tagalog							1,22		1,34	*
▪ Espagnol							0,46	***	0,68	**
▪ Autres non-locuteurs de l'anglais							1,03		1,28	**
Variance inter-écoles	0,75	***	0,75	***	0,70	***	0,88	***	0,79	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	18,6 %		18,6 %		17,5 %		21,1 %		19,3 %	
% de la variance au niveau de l'école expliqué par le modèle			0,2 %		5,7 %		-13,2 %		-3,8 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Près de 19 % de la variance se situe au niveau de l'école. L'introduction de la variable relative au groupe cible n'a pas réduit ce chiffre. Les non-locuteurs de l'anglais n'ont pas d'effet sur la variance au niveau de l'école. Lorsqu'on ajoute les variables de contrôle, le modèle explique près de 6 % de la variance au niveau de l'école, laissant ainsi 17,5 % de cette variance inexpliqué. Pour l'ensemble de la population étudiée, notre modèle n'explique pas bien la variance au niveau de l'école.

Le tableau 98 indique également que la probabilité que les élèves des différents sous-groupes linguistiques obtiennent leur diplôme par rapport aux locuteurs de l'anglais varie en importance et en degré de signification. Sans variables de contrôle, les locuteurs du chinois et du pendjabi ont une probabilité beaucoup plus grande que les locuteurs de l'anglais d'obtenir leur diplôme, près de trois pour un dans le cas des locuteurs du chinois. Par contre, les locuteurs du vietnamien et de l'espagnol ont des probabilités inférieures, plus de deux contre une dans le cas des locuteurs de l'espagnol (1/0,46 = 2,17). Les probabilités pour le sous-groupe des locuteurs du tagalog et d'autres langues maternelles ne sont pas significatives.

Les variables de contrôle ont très peu d'effet sur le rapport de cotes du sous-groupe des locuteurs du chinois, alors qu'elles consolident les probabilités des locuteurs du pendjabi. Le rapport de cotes des locuteurs de l'espagnol a légèrement augmenté, mais est toutefois resté très loin de la parité avec les locuteurs de l'anglais. Il faut noter que les variables de contrôle ont annulé le désavantage et ont même produit un léger avantage significatif pour les locuteurs du tagalog et d'autres langues. Ces résultats reflètent ceux de Garnett (2008). Les variables socioéconomiques et liées à l'école ne peuvent pas expliquer seules l'avantage des locuteurs du chinois et du pendjabi en ce qui a trait au taux de diplomation. Par contre, ces variables ont un effet important qui explique en partie le désavantage que subissent les locuteurs du vietnamien, du tagalog et d'autres langues. Les résultats des locuteurs de l'espagnol ont également remonté, mais d'autres facteurs, sur lesquels notre étude ne porte pas, laissent ce sous-groupe nettement désavantagé par rapport à celui des locuteurs de l'anglais.

L'ajout de la variable de sous-groupe linguistique a l'effet curieux de relever le pourcentage de la variance au niveau de l'école. Une analyse approfondie montre que le faible nombre d'observations dans chaque école pour chaque sous-groupe linguistique contribue à ce

phénomène. Par exemple, une école n'était fréquentée que par deux locuteurs de l'espagnol, et aucun des deux n'a obtenu son diplôme; en revanche, une autre école était fréquentée par un seul locuteur de l'espagnol qui, lui , a obtenu son diplôme. La variance du taux de diplomation entre ces deux écoles a donc été de 100 %. Des tendances similaires ont été observées à répétition pour l'ensemble des données. En désagrégeant le groupe des non-locuteurs de l'anglais pour le répartir en sous-groupes linguistiques, on observe d'importantes variations dans les parcours. Malheureusement, le petit nombre de sujets dans chaque sous-groupe pour chaque école rend l'interprétation de la variance au niveau de l'école essentiellement inutile au niveau des sous-groupes linguistiques.

2 - L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Si l'on enlève le groupe de comparaison (locuteurs de l'anglais) du modèle et que les groupes de non-locuteurs de l'anglais sont comparés entre eux, on obtient des rapports de cotes semblables à ceux du tableau 98 (voir le tableau 99). Comparativement à tous les autres non-locuteurs de l'anglais, les locuteurs du chinois et du pendjabi ont deux fois plus de chances d'obtenir leur diplôme. Par contre, les locuteurs de l'espagnol ont près de deux fois plus de chances de *ne pas* l'obtenir. Les résultats pour les locuteurs du tagalog et du vietnamien ne sont pas statistiquement significatifs, bien que l'on observe des signes de désavantage pour le deuxième sous-groupe.

Les filles non-locutrices de l'anglais ont des chances significativement plus élevées d'obtenir leur diplôme que les garçons. Le niveau de revenu médian dans l'aire de diffusion de résidence ne semble pas avoir d'effet significatif. Ces résultats concordent avec ceux de Garnett (2008).

Les variables liées au processus de scolarisation paraissent importantes. En effet, les élèves qui entrent en 8e année avec du retard, peut-être parce qu'ils ont redoublé une année, ont à peu près un tiers des chances qu'ont leurs camarades d'obtenir leur diplôme à la date prévue. Le fait de changer d'école a un effet encore plus néfaste. Les élèves qui changent d'école plus d'une fois ont vu leurs chances d'obtenir leur diplôme réduites de près du quart par rapport aux élèves stables. Par ailleurs, le besoin de suivre un cours d'*ESL* au secondaire n'a pas d'effet significatif bien que le rapport de cotes indique des probabilités légèrement réduites pour les élèves moins compétents en anglais. Finalement, les non-locuteurs de l'anglais qui sont arrivés dans le

système scolaire de C.-B. en 8e année ont environ les trois-quarts des chances qu'ont leurs camarades qui sont arrivés au primaire d'obtenir leur diplôme. Les variables liées au processus de scolarisation semblent pointer des cibles sérieuses à des fins de politiques.

Dans les données du site de Vancouver, les variables liées à l'école sont limitées. Cependant, la fréquentation d'écoles défavorisées, situées dans les trois déciles les plus faibles de l'échelle de statut socio-économique, réduit les probabilités d'obtenir un diplôme d'environ quatre cinquièmes. À l'opposé, le fait de fréquenter une école indépendante (privée) augmente substantiellement les chances d'obtenir un diplôme. La proportion de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée ne semble pas avoir d'effet significatif sur le taux de diplomation.

Comme dans le tableau 98, la variance au niveau de l'école augmente lorsqu'on ajoute la variable du sous-groupe linguistique au modèle, à cause du petit nombre d'élèves dans certains sous-groupes pour chaque école.

Tableau 99
Diplomation : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Vancouver

N = Total groupe cible : 9 001

Variables		Modèle vide		Modèle complet	
				Rapp. de cote	Sig
Sous-groupes linguistiques (réf. Autres non-locuteurs de l'anglais)	Chinois			2,27	***
	Pendjabi			2,00	***
	Vietnamien			0,83	
	Tagalog			1,06	
	Espagnol			0,57	***
Sociodémo-graphiques	Fille (réf. Garçon)			1,64	***
	Revenu familial médian			1,00	
	Immigrant (réf. Né au Canada)			n/d	n/d
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,36	**
	Changements d'école (réf. Non)			0,27	**
	ESL au secondaire (réf. Non)			0,88	
	Entrée en 8e année (réf. Au primaire)			0,74	***
Liées à l'école	École présentant un défi socio-économique (réf. Non)			0,79	**
	Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			2,75	**
	26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,19	
	51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,83	
	76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,51	*
Variance inter-écoles		**0,60**		**0,81**	*****
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)		**15,4 %**		**19,8 %**	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle				**28,2 %**	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10 n/d : Non disponible

Le but du tableau 100 est de comparer l'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école chez les sous-groupes linguistiques. À cause des difficultés connues à mesurer la variance de l'école pour les sous-groupes linguistiques individuels, le pourcentage expliqué de la variance de l'école n'est pas indiqué. En effet, dans quatre sous-groupes sur cinq, le pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle n'est pas significatif.

Chez les filles, la probabilité d'obtenir un diplôme dépasse celle des garçons dans tous les sous-groupes. L'avantage des filles est plus grand chez les locuteurs du pendjabi, du tagalog et de l'espagnol. Par contre, les garçons locuteurs du chinois et du vietnamien semblent avoir autant de chances d'obtenir un diplôme que les filles de leur sous-groupe. Le revenu familial médian n'a pas permis de prédire de façon significative l'obtention du diplôme pour aucun des sous-groupes. Ces résultats sont semblables à ceux de Garnett (2008), bien qu'il ait constaté que le revenu avait un certain effet sur le taux de diplomation du sous-groupe des locuteurs de l'espagnol.

Tableau 100
Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon les sous-groupes linguistiques, Vancouver

Variables	Chinois N = 3 573		Pendjabi N = 1 332		Tagalog N = 516		Vietnamien N = 358		Espagnol N = 363	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques										
▪ Fille (réf. Garçon)	1,27	*	2,17	***	2,21	**	1,62	*	2,15	**
▪ Revenu familial médian	1,00		1,01		0,98		1,00		1,00	
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
Variables liées au processus de scolarisation										
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)	0,22	***	0,34	**	1,05		0,36		0,799	
▪ Changements d'école (réf. Non)	0,24	***	0,43	***	0,23	***	0,29	***	0,270	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)	0,62		0,83		0,88		1,72		0,532	
▪ Entrée en 8e année (réf. Au primaire)	0,63	**	2,11		0,65		0,03	**	10,447	
Variables liées à l'école										
▪ École présentant un défi socio-économique (réf. Non)	1,02		0,99		0,67		0,44	*	0,267	**
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)	1,63		3,598		1,26		2,82		3,840	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,79	**	0,76		1,22		1,33		1,704	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,13		0,83		0,76		0,96		1,198	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,28		0,88		0,64		0,94		0,902	
Variance inter-écoles	0,38	*	0,20		0,18		0,00		0,76	
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	10,3 %		5.7 %		5.2 %		0.0 %	*	18,8 %	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle	n/d		n/d		n/d		n/d		n/d	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10 n/d : Non disponible

Le fait d'arriver en 8e année avec du retard n'a pas d'effet significatif pour les trois sous-groupes les moins populeux, étant donné que le nombre d'élèves arrivés tardivement est faible. Cependant, cette donnée réduit considérablement les chances d'obtenir un diplôme des locuteurs du chinois et du pendjabi. Par contre, le fait de changer d'école a un effet négatif très fort sur les cinq sous-groupes étudiés ici. En effet, cette variable réduit les probabilités d'obtenir un diplôme de un peu moins de la moitié à un peu moins du quart. Il est à noter que pour d'autres sous-

groupes, l'effet d'un changement d'école est encore plus néfaste. En contraste, les locuteurs du pendjabi sont ceux qui ont la meilleure résilience face au changement d'école.

Par ailleurs, le fait de suivre un cours d'*ESL* au secondaire semble avoir un effet négatif pour tous les sous-groupes à l'exception de celui des locuteurs du vietnamien, mais cet effet n'est pas significatif pour aucun des sous-groupes. Cet indicateur n'est peut-être pas assez sensible pour révéler l'impact d'une connaissance limitée de l'anglais. Cependant, Garnett (2008) a constaté que la plupart des sous-groupes linguistiques avaient des taux de diplomation après six ans similaires à ceux des locuteurs de l'anglais, et ce, même s'ils devaient suivre des cours d'*ESL* pendant deux ans au secondaire.

Les locuteurs du chinois qui entrent dans le système scolaire en 8e année voient leurs chances d'obtenir un diplôme diminuées de près du trois-cinquième par rapport à celles des locuteurs du chinois qui ont accédé au système au niveau primaire. Étant donnée la faiblesse des nombres, chez les locuteurs du pendjabi, du tagalog et de l'espagnol, le rapport de cotes associé au fait d'arriver en 8e année dans le système, n'est pas significatif. Cependant, chez les locuteurs du vietnamien, cette variable semble constituer un net désavantage, avec des chances de 33 contre une par rapport aux locuteurs du vietnamien qui sont arrivés dans le système avant la 8e année. Cette donnée troublante est corroborée par les résultats de Garnett (2008) qui a constaté que les locuteurs du vietnamien qui arrivent après la 5e année obtiennent leur diplôme dans moins de 50 % des cas.

Les variables liées à l'école n'atteignent généralement pas le niveau de signification. Toutefois, les différences qui existent entre les sous-groupes linguistiques en ce qui a trait à la fréquentation d'une école défavorisée méritent qu'on s'y attarde. Ainsi, les locuteurs du vietnamien et de l'espagnol qui fréquentent des écoles défavorisées voient leurs chances d'obtenir un diplôme diminuées d'un peu moins de la moitié à un peu plus du quart par rapport aux autres élèves de leur sous-groupe qui ne fréquentent pas des telles écoles. Ils avaient donc de fortes chances de ne pas obtenir leur diplôme. De leur côté, les locuteurs du tagalog semblent également avoir moins de chances d'obtenir leur diplôme s'ils fréquentent des écoles défavorisées, mais nous ne pouvons pas confirmer cette conclusion puisque nous n'avons pas trouvé d'effet significatif pour cette variable. À l'inverse, les locuteurs du chinois et du pendjabi semblent totalement

imperméables au fait de fréquenter une école défavorisée. En effet, leurs rapports de cotes étaient non seulement non significatifs, mais leur magnitude était essentiellement égale. Autrement dit, les locuteurs du chinois et du pendjabi semblent obtenir leur diplôme peu importe les conditions socio-économiques de l'école qu'ils fréquentent.

La fréquentation d'une école privée semble avoir un effet positif pour tous les sous-groupes. Cependant, nous n'avons constaté aucun effet significatif. En outre, la concentration de non-locuteurs de l'anglais dans l'école n'a atteint le niveau de signification que dans une des 15 cases. En général, les locuteurs du chinois semblent être avantagés par le fait de fréquenter une école où la concentration de non-locuteurs de l'anglais est forte, alors que les locuteurs du pendjabi semblent désavantagés par un tel contexte. Pour les trois autres sous-groupes, on constate une tendance : les chances d'obtenir un diplôme décroissent à mesure qu'augmente la concentration de non-locuteurs de l'anglais. Toutefois, les rapports de cotes sont calculés par rapport à une concentration de 0 à 25 %. Il se peut donc qu'il y ait un « niveau optimal de concentration ethnique », de 26 à 50 % pour ces sous-groupes. Mais, nous ne pouvons confirmer cette affirmation puisque la variable de la concentration n'est pas significative. De plus, les niveaux élevés de concentration se trouvent souvent dans les écoles défavorisées, qui est une autre variable dont l'effet est néfaste pour ces trois sous-groupes linguistiques.

Comme dans les tableaux précédents permettant de prédire les taux de diplomation des sous-groupes linguistiques, les données statistiques portant sur la variance au niveau de l'école ne sont pas fiables, étant donné la petitesse des chiffres. Elles ne devraient donc pas être utilisées.

3 - Les différences par rapport au groupe contrôle

Le tableau 101 permet de prédire le taux de diplomation du groupe contrôle. Le sexe donne aux filles locutrices de l'anglais un avantage semblable à celui qu'il offre aux non-locutrices de l'anglais. Par contre, le revenu a un rôle très différent. En effet, c'est un indicateur très significatif dans cette population alors que ce ne l'est pas pour la population des non-locuteurs de l'anglais, en vertu du tableau 99. Le rapport de cotes peut sembler faible, mais ceci est attribuable au fait que la variable a une graduation très détaillée. En effet, le rapport de cotes indique l'avantage de chaque augmentation de 1 000 $ dans le revenu de l'aire de diffusion de résidence. En outre, les résultats de Garnett (2008) ont également indiqué que le revenu était une

variable qui permettait beaucoup plus de prédire le taux de diplomation chez les locuteurs que chez les non-locuteurs de l'anglais. Ces derniers accordent énormément d'importance à l'obtention du diplôme et, quelque soit leur revenu familial, ils feront le nécessaire pour en décrocher un.

Les variables liées au processus de scolarisation permettent de prédire avec force le taux de diplomation chez les locuteurs comme chez les non-locuteurs de l'anglais. Le fait d'arriver en 8e année avec du retard réduit même les chances des locuteurs de l'anglais légèrement plus que celles des non-locuteurs de l'anglais. Il est probable que certains élèves du groupe cible aient commencé leur 8e année avec du retard à cause des différentes façons de calculer l'âge et les niveaux scolaires alors que dans le cas des locuteurs de l'anglais, une entrée tardive est plutôt attribuable au fait d'avoir redoublé une année, ce qui, en soit, constitue un indicateur précoce de vulnérabilité. Le rapport de cotes des changements d'école sur le taux de diplomation est exactement le même pour les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais. C'est un indicateur important du risque de ne pas obtenir un diplôme, pour les deux groupes.

Tableau 101
Diplomation : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle)Vancouver

N = Total groupe contrôle : 15 247

Variables	Modèle vide		Modèle complet	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques				
▪ Fille (réf. Garçon)			1,73	***
▪ Revenu familial médian			1,01	***
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)			n/d	n/d
Variables liées au processus de scolarisation				
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,20	***
▪ Changements d'école (réf. Non)			0,27	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)			1,04	
▪ Entrée en 8e année (réf. Au primaire)			0,32	
Variables liées à l'école				
▪ Indice de défavorisation pour les écoles publiques, déciles 8 à 10 (réf. Autres)			1,03	
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			3,.93	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,21	***
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,84	**
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,87	
Variance inter-écoles	0,52	***	0,28	
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école	13,6 %		7,8 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			42,8 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10 n/d : Non disponible

Le tableau 101 montre également que les locuteurs de l'anglais qui sont arrivés dans le système scolaire du Vancouver métropolitain en 8e année ou après, ou qui ont changé d'école après la 8e année ont un sérieux désavantage.

Les variables liées à l'école indiquent peu de choses. Étonnamment, le fait de fréquenter une école défavorisée ne semble pas avoir d'effet. Il est possible que l'effet du niveau de défavorisation de l'école soit déjà couvert par la variable sociodémographique du revenu familial médian. L'effet de la fréquentation d'une école privée indique une magnitude importante, comme on peut s'y attendre, mais n'atteint pas un niveau de signification statistique. Comme dans le cas des non-locuteurs de l'anglais, il semble y avoir un avantage significatif à fréquenter

une école dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais se situe entre 26 et 50 % par rapport aux écoles où la concentration est plus faible. Et, comme pour les non-locuteurs de l'anglais, cet avantage se transforme en désavantage lorsque la concentration dépasse 50 %.

Dans le modèle vide, un peu moins de 14 % of de la variance du taux de diplomation se produit au niveau de l'école. Le modèle complet explique près de 43 % de cette variance, ce qui laisse environ huit pour cent de la variance expliqués par divers facteurs liés à l'école. Lorsqu'on étudie le groupe agrégé des non-locuteurs de l'anglais (voir le tableau 99) environ 15 % de la variance est expliqué au niveau de l'école. Cependant, la différence de variation entre les groupes cible et contrôle du modèle vide n'est pas significative. Les variables liées à l'école semblent expliquer des niveaux de variation semblables chez les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais. Les modèles complets sont difficiles à comparer car les variations grandissantes du modèle du groupe des non-locuteurs de l'anglais montrent que les données ne sont peut-être pas fiables.

4.2.2.2 L'accès à des cours sélectifs ou menant à l'université

Principles of Mathematics 12 est un cours exigé pour entrer dans plusieurs programmes des trois grandes universités de la C.-B. L'inscription à ce cours est donc un indicateur assez juste des élèves qui planifient aller à l'université une fois leurs études secondaires terminées. Dans ces analyses, nous n'examinerons que les élèves qui ont atteint la 12e année, puisque ceux qui ont quitté le système auparavant ne peuvent pas faire de tels plans.

1 - La comparaison des résultats des non-locuteurs de l'anglais et des différents sous-groupes

Le tableau 102 montre que, lorsqu'ils sont agrégés, les non-locuteurs de l'anglais ont trois fois et demie plus de chances que les locuteurs de l'anglais de s'inscrire à ce cours. Ce constat concorde avec les données descriptives et les conclusions de Garnett (2008). De plus, si l'on ajoute les variables de contrôle, les non-locuteurs de l'anglais conservent effectivement la majeure partie de leur avantage. Ici encore, le rapport de cotes concorde avec les données descriptives et la recherche précédente.

À l'origine, les variables liées à l'école expliquaient 14 % de la variance du taux d'inscription. Cependant, le modèle final explique 46 % de cette variance au niveau de l'école.

Tableau 102
Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs de l'anglais), les sous-groupes et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais) avec ou sans variables de contrôle, Vancouver

N = Total groupes cible et contrôle encore dans le système en 12e année : 21 450

Variables	Modèle 1 modèle vide		Modèle 2 groupe cible seulement		Modèle 3 avec variables de contrôle		Modèle 4 sous-groupes cibles seulement		Modèle 5 avec variables de contrôle	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variable de groupe linguistique (réf. Anglais)										
▪ Tous non-locuteurs de l'anglais			3,54	***	2,73	***				
Variables de sous groupes linguistiques (réf. Anglais)										
▪ Chinois							11,19	***	10,95	***
▪ Pendjabi							1,52	***	1,63	***
▪ Vietnamien							2,33	***	3,13	***
▪ Tagalog							1,52	***	1,52	***
▪ Espagnol							0,65	**	0,71	**
▪ Autres non-locuteurs de l'anglais							2,13	***	2,07	***
Variance inter-écoles	0,54	***	0,44	***	0,31	***	0,37	***	0,23	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	14 %		1,8 %		8,6 %		10,1 %		7,6 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			15,9 %		38,7 %		27,6 %		46,0 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

Les variables linguistiques sont très importantes pour comprendre la participation au cours de mathématiques. Ainsi, les élèves de chaque sous-groupe linguistique étudié, à part celui des locuteurs de l'espagnol, ont de meilleures chances d'y participer que le groupe des locuteurs de l'anglais. L'avantage des locuteurs du chinois est phénoménal : ils ont 11 fois plus de chances d'y participer que les locuteurs de l'anglais. Les locuteurs du vietnamien et d'autres langues d'usage à la maison ont environ deux fois plus de chances que les locuteurs de l'anglais d'y participer alors que les locuteurs du pendjabi et du tagalog ont plus d'une fois et demie plus de chances que les locuteurs de l'anglais de participer au cours de mathématiques sélectif. Seuls les

locuteurs de l'espagnol ont de moins bonnes chances de s'inscrire à ce cours : ils ont environ une fois et demie moins de chances que les locuteurs de l'anglais.

L'ajout de variables de contrôle a eu peu d'effet sur les chances de participation de tous les sous-groupes sauf sur celui des locuteurs du vietnamien qui a amélioré ses chances de près du double à près du triple par rapport à celles des locuteurs de l'anglais. Ce résultat trouve des échos dans l'étude de Garnett (2008) qui a constaté que la connaissance de la langue était particulièrement importante pour comprendre les résultats des locuteurs du vietnamien. Le désavantage des locuteurs de l'espagnol a été légèrement atténué, mais reste quand même significatif.

Contrairement aux modèles portant sur le taux de diplomation, nos modèles portant sur le choix de cours sont en mesure d'expliquer la variance au niveau de l'école, malgré la faiblesse des chiffres pour chaque sous-groupe linguistique. Notre hypothèse est la suivante : l'ethnicité, pour laquelle la langue d'usage parlée à la maison est un repère, est tout simplement un meilleur indicateur du choix de cours que du taux de diplomation. Ainsi, les locuteurs du chinois ont plus de chances de s'inscrire au cours *Math 12* que les locuteurs de l'anglais et ce, quelle que soit l'école qu'ils fréquentent. À l'inverse, les locuteurs de l'espagnol n'ont pas plus de chances de s'inscrire à ce cours que les locuteurs de l'anglais. Le modèle est donc assez fiable. Les facteurs ethnoculturels, ainsi que les variables de contrôle, expliquent près de la moitié de la variance au niveau de l'école.

2 - L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Lorsque le modèle complet a été appliqué aux élèves du groupe cible inscrits en 12e année, les résultats des sous-groupes linguistiques ont affiché une tendance un peu différente. Dans le tableau 103, le groupe de référence pour les sous-groupes linguistiques n'était pas le groupe des locuteurs de l'anglais, mais plutôt celui de « l'ensemble des non-locuteurs de l'anglais ». Les locuteurs du chinois ont conservé leurs chances remarquablement élevées de participer au cours de mathématiques sélectif, plus de cinq fois plus élevées que celles des autres non-locuteurs de l'anglais. Le sous-groupe des locuteurs du vietnamien est le seul autre à avoir des chances favorables en comparaison aux autres non-locuteurs de l'anglais. Les locuteurs du pendjabi, du tagalog et de l'espagnol ont tous moins de probabilités de s'inscrire en *Math 12* que l'ensemble

des non-locuteurs de l’anglais. Les probabilités des locuteurs de l’espagnol étaient encore une fois particulièrement faibles, à trois contre une.

Comme l’indiquent beaucoup d’autres recherches, il n’y a pas d’avantage féminin associé à la participation au cours de mathématiques, contrairement à d’autres résultats comme le taux de diplomation. Par ailleurs, ici encore, le revenu familial médian est un indicateur significatif. Ces deux résultats concordent avec ceux de Garnett (2008) et de Garnett *et al.* (2008). Le rapport de cotes du revenu semble faible (chances égales au niveau de la deuxième décimale) à cause du raffinement de la variable. Le rapport de cotes décrit l’avantage prévu à l’ajout de chaque millier de dollars au revenu médian de l’aire de diffusion de résidence.

Tableau 103
Participation à des cours sélectifs : Impact de l'appartenance à un sous-groupe linguistique et des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe cible), Vancouver

N = Total groupe cible inscrit en 12e année : 8 175

Variables		Modèle vide		Modèle complet	
				Rapp. de cotes	Sig
Sous-groupes linguistiques (réf. Autres non-locuteurs de l'anglais)	Chinois			5,74	***
	Pendjabi			0,80	*
	Vietnamien			1,65	**
	Tagalog			0,74	**
	Espagnol			0,34	***
Socio-démographique	Fille (réf. Garçon)			0,92	
	Revenu familial médian			1,00	**
	Immigrant (réf. Né au Canada)			N/d	n/d
Liées au processus de scolarisation	Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,50	***
	Changements d'école (réf. Non)			0,50	***
	ESL au secondaire (réf. Non)			1,12	
	Entrée en 8e année (réf. Primaire)			1,48	***
Liées à l'école	École défavorisée (réf. Non)			0,64	
	Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			2,28	***
	26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,23	**
	51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			0,90	
	76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25%)			0,69	**
Variance inter-écoles		**0,97**	***	**0,45**	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)		**22,8 %**		**12,0 %**	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle				**47.3 %**	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10 n/d : Non disponible

Les indicateurs significatifs liés au processus de scolarisation sont : le retard à l'arrivée, les changements d'école et l'entrée dans le système en 8e année (par rapport à l'entrée au primaire). Il est à noter qu'une arrivée tardive dans le système augmente les chances de participer au cours sélectif de mathématiques. Garnett (2008) a obtenu des résultats semblables. On peut tenter d'expliquer ceci du fait que, comme le cours de mathématiques est moins exigeant du point de vue linguistique et du transfert culturel, et que, dans certains pays d'origine, le niveau est très avancé dans cette manière, ce cours devient un choix très attrayant pour les immigrants tardifs. La tendance montre que même le fait de devoir suivre un cours d'*ESL* au secondaire, un autre indicateur associé avec une arrivée tardive, a un effet positif sur la participation en *Math 12*. Tel qu'on peut s'y attendre, le fait de changer d'école et d'avoir plus de 13 ans à l'arrivée au secondairee semblent avoir un effet négatif, mais ces résultats ne sont pas significatifs.

Au niveau des variables liées à l'école, la fréquentation d'une école défavorisée n'a pas d'effet significatif sur la participation au cours *Math 12.* Par contre, la fréquentation d'une école privée double les chances de participer à ce cours sélectif. Ici encore, la concentration de non-locuteurs de l'anglais, comparativement à une concentration de 0 à 25 %, a un effet positif pour une concentration de 26 à 50 % de non-locuteurs de l'anglais. Cependant, un taux de concentration plus élevé réduit les chances de participation au cours de mathématiques sélectif.

Chez les non-locuteurs de l'anglais, la variance totale au niveau de l'école pour la participation au cours de mathématiques est substantielle, à 23 %. Notre modèle explique 47 % de cette variance, laissant 12 points de pourcentage de variance inexpliquée au niveau de l'école.

Dans un deuxième temps, nous avons voulu examiner les effets des variables de contrôle sur chacun des sous-groupes linguistiques (Tableau 104). Dans la plupart des cas, les modèles n'ont pas réussi à atteindre un niveau de signification statistique. En fait, parmi toutes les variables sociodémographiques, seul le revenu familial médian a été un indicateur significatif au sein du sous-groupe des locuteurs du chinois. Il fonctionne tel que prévu. À l'exception des sous-groupes des locuteurs du chinois et de l'espagnol, nous avons constaté une tendance non-significative accordant de plus grandes chances aux filles de participer au cours de mathématiques (*pace* Garnett *et al*, 2008), ce qui est un peu surprenant.

Parmi les variables liées au processus de scolarisation, le changement d'école est celle qui a l'impact le plus important. En effet, les changements d'école pendant le secondaire diminuent les probabilités de participer au cours *Math 12* du tiers jusqu'à la moitié pour chaque sous-groupe linguistique. De plus, le fait d'entrer en 8e année dans le système semble avoir un effet négatif pour tous les sous-groupes linguistiques, mais cet effet n'est significatif que pour les locuteurs du pendjabi. De leur côté, les locuteurs du chinois ont des chances significativement meilleures de participer au cours *Math 12* s'ils sont arrivés dans le système en 8e année plutôt qu'au primaire. Ce fait renforce l'hypothèse énoncée plus haut à propos de la préparation reçue pour cette matière dans leur pays d'origine. Les probabilités des locuteurs du chinois dans cette case contrastent énormément avec celles des locuteurs du tagalog dont les probabilités de participer au cours *Math 12* sont extrêmement faibles s'ils arrivent en 8e année dans le système. Il est justifié de penser qu'ils n'ont peut-être pas les mêmes avantages en matière de scolarisation dans leur pays d'origine. Finalement, le fait de suivre un cours d'*ESL* au secondaire n'est un indicateur significatif pour aucun des sous-groupes.

Tableau 104
Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école selon le sous-groupe linguistique, Vancouver

Variables	Chinois N = 3 397		Pendjabi N = 1 245		Tagalog N = 467		Vietnamien N = 294		Espagnol N = 291	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Variables sociodémographiques										
▪ Fille (réf. Garçon)	0,89		1,17		1,20		1,06		0,61	
▪ Revenu familial médian	1,01	**	1,00		1,00		1,00		1,01	
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
Variables liées au processus de scolarisation										
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)	0,57	*	0,21	**	0,47		0,18		0,22	
▪ Changements d'école (réf. Non)	0,38	***	0,43	***	0,346	***	0,48	***	0,63	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)	1,30		0,44	**	1,22		0,34		0,68	
▪ Entrée en 8e année (réf. Au primaire)	1,83	**	1,14		0,67		1,53		2,88	
Variables liées à l'école										
▪ École défavorisée (réf. Non)	0,62	***	0,65	**	0,57	**	0,83		0,80	
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)	2,61	*	2,22		0,57		3,44		2,39	
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,55	**	1,31		2,568	**	0,90		0,97	
▪ 51-75 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	1,20	*	0,98		1,25		0,38		0,68	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)	0,97		1,19		1,53		0,35		0,83	
Variance inter-écoles	0,65	**	0,75	**	0,0		0,0		1,03	
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	16,4 %		18,5 %		0,0 %		0,0 %		23,8 %	
Pourcentage de la variance de l'école expliqué par le modèle	27,2 %		-2,3 %		n/d		n/d		n/d	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

La fréquentation d'une école défavorisée a diminué de façon statistiquement significative les chances de participer au cours de mathématiques sélectif de trois des cinq sous-groupes étudiés. Les chances ont été réduites du tiers jusqu'à la moitié. Ce résultat concorde avec ceux de Garnett *et al*. (2008). Les locuteurs du tagalog présentent le désavantage le plus important. Sans surprise, la fréquentation du secteur privé a un effet positif sur les locuteurs du chinois et semble en avoir un sur les locuteurs du pendjabi, du vietnamien et de l'espagnol. Cependant, la faiblesse des chiffres quant à la fréquentation du secteur privé ne permet pas d'atteindre le niveau de

signification statistique. En outre, le désavantage inattendu associé à la fréquentation d'une école privée chez les locuteurs du tagalog peut s'expliquer du fait qu'ils sont nombreux à fréquenter une école catholique plutôt qu'une école privée très coûteuse, préparatoire à l'université.

Les locuteurs du chinois et du tagalog ont tous statistiquement de meilleures chances de s'inscrire en *Math 12* lorsqu'ils fréquentent des écoles dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais s'échelonne de 26 à 50 %. Cet avantage diminue et perd en signification à mesure qu'augmentent les proportions de non-locuteurs de l'anglais.

À part dans le cas des locuteurs du chinois et du pendjabi, la variance au niveau de l'école n'est pas significative pour les sous-groupes linguistiques individuels. C'est pourquoi le modèle vide et les pourcentages de variance au niveau de l'école qu'il explique ne sont pas indiqués. En outre, la variance inter-école est également non-significative pour ces trois sous-groupes. Dans le cas des locuteurs du chinois, la variance au niveau de l'école explique 16 % de la variance totale pour l'inscription en *Math 12*. Notre modèle peut expliquer 27 % de cette variance. Les élèves chinois s'inscrivent massivement en *Math 12* quelle que soit l'école qu'ils fréquentent. Il nous a été impossible d'interpréter la variance au niveau de l'école pour les autres sous-groupes.

3 - Les différences par rapport au groupe contrôle

La dernière analyse de régression (Tableau 105) montre les effets des variables de contrôle sur le groupe de locuteurs de l'anglais. La première différence est le désavantage significatif des filles du groupe des locuteurs de l'anglais dans la participation au cours *Math 12*. En effet, pour aucun sous-groupe linguistique, ni pour le groupe cible agrégé, le fait d'être une fille n'a représenté un désavantage significatif dans la participation à ce cours (voir les tableaux 104 et 103). Certains suggèrent que les filles d'origine immigrante sont soumises à une plus grande pression pour réussir dans leur pays d'accueil que dans leur pays d'origine (Qin-Hilliard, 2003). Cette théorie peut expliquer la propension plus forte des non-locutrices de l'anglais que celle des locutrices de l'anglais à s'inscrire en *Math 12*. En outre, le revenu familial médian fait augmenter de façon significative les chances de s'inscrire à ce cours, à peu près de la même façon que pour la population cible agrégée.

Tableau 105
Participation à des cours sélectifs : Impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école (groupe contrôle), Vancouver

N = Total groupe contrôle encore dans le système en 12e année : 13 275

Variables	Modèle vide		Modèle complet	
	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Sociodémographiques				
▪ Fille (réf. Garçon)			0,84	***
▪ Revenu familial médian			1,01	***
▪ Immigrant (réf. Né au Canada)			n/d	n/d
Liées au processus de scolarisation				
▪ Retard à l'arrivée (réf. En avance ou à l'heure)			0,24	***
▪ Changements d'école (réf. Non)			0,59	***
▪ *ESL* au secondaire (réf. Non)			1,45	***
▪ Entrée en 8e année (réf. Primaire)			2,46	***
Liées à l'école				
▪ École défavorisée (réf. Non)			0,83	***
▪ Fréquentation d'une école privée (réf. Publique)			3,09	***
▪ 26-50 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,34	***
▪ 51-75% du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,06	
▪ 76-100 % du groupe cible dans l'école (réf. 0-25 %)			1,22	
Variance inter-écoles	0,34	***	0,22	***
Corrélation intra-classe (% de la variance totale au niveau de l'école)	9,3 %		6,1 %	
% de la variance au niveau de l'école expliquée par le modèle			34 %	

*** Significatif à < 0,001 ** Significatif à < 0,05 * Significatif à < 0,10

La plupart des variables liées au processus de scolarisation semblent avoir un impact plus puissant sur le groupe contrôle que sur le groupe cible (voir le tableau 103). Les chances qu'un locuteur de l'anglais participe au cours *Math 12* sont de cinq contre une, s'il commence sa 8e année avec un an de retard. Le fait de changer d'école semble également avoir un effet important sur les locuteurs de l'anglais. En effet, leurs chances de participer au cours *Math 12* sont réduites de façon significative s'ils changent d'école, contrairement aux non-locuteurs de l'anglais.

Par ailleurs, le fait de fréquenter une école défavorisée et celui de fréquenter une école privée ont les effets significatifs prévus sur la participation au cours de mathématiques sélectif. En outre, comme on l'a vu pour l'ensemble des modèles, la fréquentation d'une école dont la concentration de non-locuteurs de l'anglais se situe entre 26 et 50 % semble avoir un effet positif

sur la participation pour le groupe contrôle et le groupe cible. Même si elles ne sont pas significatives, les chances semblent décroître à mesure qu'augmentent les concentrations de non-locuteurs de l'anglais.

Environ neuf pour cent de la variance dans la participation au cours *Math 12* sont attribuables aux écoles, ce qui est beaucoup moins que les 23 % du modèle vide pour le groupe cible. Notre modèle complet explique 34 % de cette variance, ce qui laisse divers effets au niveau de l'école pour expliquer environ six pour cent de la variance pour la participation au cours *Math 12*. Par contre, notre modèle complet a laissé environ 12 % de la variance totale attribuable à des effets inexpliqués relatifs à l'école, pour le groupe cible. Nous pouvons supposer que les facteurs liés à l'école ont un effet légèrement plus marqué sur les non-locuteurs que sur les locuteurs de l'anglais pour la participation au cours *Math 12*.

4.3 CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS AU NIVEAU DES POLITIQUES

1 - Conclusion

Ce rapport s'est attardé sur le cheminement et les résultats scolaires des élèves dont l'anglais n'est pas la langue d'usage à la maison. De façon générale, ces élèves semblent réussir plutôt bien dans les écoles du Vancouver métropolitain en comparaison avec le groupe contrôle, les locuteurs de l'anglais. Cependant, les résultats agrégés cachent des variations importantes et prévisibles selon les sous-groupes linguistiques. En effet, dans le contexte du Vancouver métropolitain, l'origine ethnique s'est révélée un « prédicteur » plutôt stable des différences même lorsque les autres variables de contrôle (sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école) sont prises en compte. Les sous-groupes reconnus comme ayant les meilleurs et les pires résultats dans la présente étude sont les mêmes que dans d'autres études réalisées en C.-B. (Garnett, 2008, Garnett *et al.* 2008; Gunderson, 2007).

Les effets ethnoculturels ont été légèrement atténués par les variables de contrôle, mais de façon plus marquée dans certains sous-groupes linguistiques (ceux des locuteurs du vietnamien et des locuteurs du tagalog) que dans d'autres. De plus, le revenu familial médian n'a eu que des effets modérés qui ont rarement atteint le niveau de signification pour les population désagrégées. Ainsi, les filles non-locutrices de l'anglais ont eu un avantage au niveau du taux de diplomation.

Par contre, en mathématiques, elles n'ont pas eu d'avantage statistiquement significatif. Les changements d'école sont un indicateur important de désavantage éducatif tant pour les non-locuteurs que pour les locuteurs de l'anglais. De plus, il n'est pas surprenant de constater que c'est également le cas pour l'arrivée tardive en 8e année, possiblement attribuable au fait d'avoir redoublé une année. Il faut que les interventions auprès des élèves qui présentent un risque éducatif commencent tôt. De plus, le besoin de suivre des cours d'*ESL* au secondaire a rarement été un facteur significatif pour prédire le taux de diplomation, bien que certaines tendances négatives semblent émerger. Cependant, cet indicateur n'est probablement pas assez sensible pour saisir les effets d'une connaissance limitée de l'anglais.

La variance au niveau de l'école n'a pas pu être prédite de façon satisfaisante par les modèles à cause de la petitesse des nombres dans les sous-groupes linguistiques. Au niveau où l'on peut tenter des interprétations, la variance au niveau de l'école explique au maximum 20 % de la variance dans les résultats. En général, cependant, elle semble expliquer un pourcentage de variance considérablement moindre. Nos variables liées à l'école étaient aussi plutôt limitées. Seule la concentration modérée de non-locuteurs de l'anglais dans l'école fréquentée semble avoir un effet positif à la fois chez les locuteurs et les non-locuteurs de l'anglais. Par ailleurs, chez les élèves du groupe cible, le fait de fréquenter une école privée donne un avantage en ce qui a trait à la participation au cours de mathématiques et au taux de diplomation, alors que cela ne donne un avantage aux locuteurs de l'anglais que pour la diplomation. En outre, la fréquentation d'une école défavorisée a un effet néfaste sur les deux populations étudiées.

Il faut interpréter les résultats de ce rapport avec précaution, spécialement en ce qui a trait à la définition de la population, tout élève qui affirme parler une autre langue que l'anglais à la maison. En effet, il ne s'agit pas d'une population confrontée aux défis liés à une connaissance limitée de l'anglais. Comme le montre le tableau 90, seulement 28 % de cette population a eu besoin d'au moins un cours d'*ESL* après la 8e année. Par conséquent, les résultats favorables obtenus par la plupart des sous-groupes linguistiques ne devraient pas être confondus avec les résultats très inquiétants qu'ont obtenus d'autres élèves du secondaire suivant des cours d'*ESL* dans différentes recherches (à Vancouver, Gunderson, 2007; Garnett, 2008; Pirbhai-IIlich, 2005; dans d'autres juridictions canadiennes, Watt et Roessingh, 1994, 2001; Derwing, 1999). De plus, le fait que la variable *ESL* n'ait pas d'effet significatif dans les modèles d'analyse de régression

multivariée est très certainement attribuable au fait qu'elle manque de sensibilité. Garnett (2008) a constaté que le fait d'avoir recours à des cours d'*ESL* pendant deux ans ou plus au secondaire est le point tournant après lequel apparaissent les tendances de risques au niveau scolaire.

Dans l'ensemble, la population des non-locuteurs de l'anglais s'en tire très bien dans les écoles du Vancouver métropolitain. Toutefois, certains facteurs de risque non équivoques nécessitent et suggèrent certaines réponses sur le plan des normes dont nous discuterons maintenant.

2 - Implications au niveau des politiques

Désagréger les données pour prendre les bonnes décisions

Il existe de grandes disparités dans les parcours scolaires des élèves des sous-groupes linguistiques réunis sous l'étiquette « immigrants », ou plus exactement sous l'étiquette « *ESL* » en C.-B. En effet, l'origine ethnoculturelle est un solide indicateur des résultats scolaires. La tendance dominante des locuteurs du chinois en est une preuve formidable, particulièrement en mathématiques et en sciences. À l'inverse, les résultats des locuteurs de l'espagnol ont constamment été parmi les plus faibles pour tous les sous-groupes. De plus, 28 points de pourcentage séparent les taux de diplomation de ces deux sous-groupes, même si l'on accorde plus de temps aux élèves pour obtenir leur diplôme. Il faut donc que les décideurs tiennent compte du fait que ces élèves ont des besoins différents.

Donner un soutien direct aux élèves qui en ont le plus besoin

Cette recommandation découle de l'observation précédente. Le ministère de l'Éducation de la C.-B. n'offre pas de soutien financier aux conseils scolaires pour les élèves d'origine immigrante, mais verse plus de 1 178 $ par année par élève inscrit au cours d'*ESL*. Or, il est intéressant de constater que les élèves ayant le moins souvent besoin de suivre un cours d'*ESL* au secondaire, soit les locuteurs de l'espagnol et de l'hindi (Tableau 90) sont parmi les élèves les plus vulnérables au niveau scolaire, alors que les élèves issus de plusieurs sous-groupes qui doivent suivre un cours d'*ESL*, par exemple les locuteurs du coréen, du chinois et du russe, semblent s'en tirer plutôt bien.

Donc, bien que des fonds équivalents soient versés pour chaque élève, il est clair que les élèves de certains sous-groupes risquent de ne pas terminer leurs études secondaires alors que les élèves d'autres sous-groupes surpassent, sur la plupart des indicateurs ciblés, la moyenne du groupe contrôle. Dans un monde où les ressources sont limitées, et dans un système scolaire soucieux d'équité, il serait préférable d'octroyer la part la plus généreuse des ressources aux groupes d'élèves sous-performants. Comme le suggère Cummins (1998), « Chaque décrocheur coûte une fortune à la société » (p. 265).

Nous ne suggérons pas ici que les conseils scolaires établissent des politiques explicites pour les différents sous-groupes ethnoculturels. Ils devraient plutôt évaluer dans quelle mesure ces résultats reflètent leurs propres populations scolaires, en consultant les enseignants, les conseillers et les administrateurs, et ensuite prendre des décisions quant au soutien dont elles ont besoin. En C.-B., les conseils scolaires jouissent d'une grande latitude dans l'utilisation des fonds versés par le gouvernement provincial. Ils ne sont pas tenus d'utiliser l'ensemble des 1 178 $ reçu pour un élève d'*ESL* sur cet élève en tant que tel. Ils peuvent donc mettre sur pied des programmes locaux de soutien aux élèves pour les écoles où existent de grands écarts en matière d'équité scolaire. Comme le suggèrent Goddard et Hart (2007), si les leaders du milieu scolaire pensent que les élèves de différentes origines ethnoculturelles qui arrivent à l'école ont tous reçu la même préparation à apprendre et que, par conséquent, « les élèves sont tous traités exactement de la même manière » (p. 21), les écoles continueront de promouvoir seulement la réussite des classes dominantes. Il faut, certes, réconcilier la nécessité pour les conseils scolaires de justifier que *tous* les élèves qui suivent le cours d'*ESL* et qui, par conséquent, leur génèrent des revenus supplémentaires, ont réellement besoin de suivre ce cours, et le fait que certains élèves non-locuteurs de l'anglais ont besoin de plus de services que d'autres élèves. Mais il faut aussi reconnaître qu'on doit traiter différemment les élèves qui ont des besoins différents.

Combler les écarts dans les connaissances de base comme dans les connaissances linguistiques

Alors que, dans nos modèles, la variable *ESL* a rarement été assez sensible pour avoir un effet, on ne peut ignorer le fait que les sous-groupes linguistiques qui semblent présenter les plus grands risques de difficultés scolaires sont ceux qui ont le moins besoin des services d'*ESL*

pendant leurs études au secondaire. D'importantes lacunes au niveau des connaissances dans leur langue maternelle peuvent expliquer en partie ce désavantage. De la même manière, le fait d'avoir de solides connaissances scolaires dans leur langue maternelle peut expliquer les performances remarquables des locuteurs du chinois et du coréen en mathématiques. Par contre, il se peut que les élèves venant de pays où les infrastructures scolaires ne sont pas bien développées et qui ont peut-être dû interrompre leur scolarité aient un bagage limité de connaissances dans leur langue maternelle, ce qui constitue un obstacle sérieux à leur apprentissage dans leur langue seconde (Cummins, 2000). Par conséquent, ces élèves pourraient profiter de cours d'appoint intensifs dans les matières de base. De plus, le fait que cela affecte au secondaire des élèves qui sont arrivés dans le système en 8e année ou bien avant, montre qu'il faut intervenir tôt en cours de scolarité.

Au cours des deux dernières décennies, une vaste littérature a proposé des stratégies d'enseignement et discuté de l'importance de dispenser un curriculum général aux non-locuteurs de l'anglais en même temps qu'ils apprenaient cette langue (Mohan, 1986, Chamot et O'Malley, 1994; Brinton, Snow et Wesche, 2003). De plus, en étudiant le cheminement d'élèves d'*ESL* dans les dédales du secondaire, Derwing *et al.* (1999) a remarqué que, pour assurer la réussite, « il faut un lien solide entre l'enseignement d'*ESL* et celui des matières de base » (p. 545).

Combler les besoins des élèves qui ont changé d'école

En plus des indicateurs liés à la langue, les changements d'école se sont révélés être l'un des indicateurs les plus sérieux et les plus constants de vulnérabilité. Les chercheurs devraient étudier l'efficacité des interventions destinées à aider les élèves « mobiles ». Des protocoles efficaces de transfert des dossiers des élèves entre écoles et entre juridictions aideraient les choses. Il serait également souhaitable de faire un suivi serré des progrès et des taux de fréquentation scolaire des élèves qui changent souvent d'école. De plus, les écoles pourraient mettre sur pied des programmes de bienvenue et de jumelage pour ces élèves afin d'atténuer l'impact social lié à cette mobilité, ainsi que des programmes pour rejoindre leurs parents. Mais par-dessus tout, les ministères, les districts scolaires et les éducateurs doivent insister sur les problèmes de continuité du contenu scolaire auxquels sont confrontés les élèves « mobiles ».

Offrir le temps nécessaire pour obtenir un diplôme

La présente étude montre qu'il est payant d'investir du temps dans les élèves non-locuteurs de l'anglais et que la plupart des élèves des sous-groupes linguistiques veulent réussir. En effet, ils obtiennent leur diplôme et participent aux cours sélectifs plus souvent que les locuteurs de l'anglais. Lorsqu'on leur accorde une année de plus pour terminer leurs études, les locuteurs de l'arabe voient leur taux de diplomation grimper de 60 à 67 %, comparativement à une augmentation de quatre points de pourcentage, de 71 à 75 %, chez les locuteurs de l'anglais pour la même période. D'autres sous-groupes affichent la même tendance. Par conséquent, le fait d'accorder plus de temps pour terminer les études est une stratégie importante pour réduire les écarts entre les sous-groupes. Mais, bien que les écoles de C.-B. accordent une année supplémentaire pour terminer les études secondaires (les chiffres officiels sont basés sur le taux de diplomation après six ans) les élèves sont habituellement obligés de quitter l'école secondaire lorsqu'ils atteignent l'âge de 19 ans. Si cette politique n'empêche pas les élèves les plus âgés de terminer leurs études, elle ne leur facilite pas la tâche non plus. Or, la volonté d'obtenir un diplôme est évidente lorsque l'on constate le nombre important d'élèves toujours inscrits à l'école deux ans après la date prévue de l'obtention de leur diplôme. Cela vaudrait la peine de prévoir des mesures permettant aux élèves d'origine immigrante de rester à l'école après qu'ils aient atteint l'âge de 19 ans. Tout semble indiquer qu'ils utiliseraient ce temps à bon escient.

Les politiques devraient s'adresser à la fois aux élèves et aux écoles

À plusieurs reprises, nos modèles n'ont pas réussi à saisir de façon satisfaisante la variance au niveau de l'école, et les variables liées à l'école n'ont pu saisir que de façon limitée tous les effets liés à la concentration ethnoculturelle et au statut socio-économique. Or, il existe sûrement une variance inexpliquée au niveau de l'école. Selon ce que nous savons, elle serait sûrement plus grande pour les non-locuteurs que pour les locuteurs de l'anglais. De plus, il est fort probable que, malgré un désir évident de réussir à l'école, comme le montrent leurs taux de diplomation et leur participation à des cours sélectifs, les élèves des sous-groupes linguistiques ont souvent des moyennes inférieures à celles des locuteurs de l'anglais. Comme 93 % des élèves du groupe cible sont entrés dans le système scolaire de C.-B. avant la 8e année, c'est très dommage.

Dans la littérature, on affirme que les gestionnaires d'école et les conseillers pédagogiques sont des joueurs clés dans la réussite des élèves d'origine immigrante (Derwing *et al.*, 1999; Kouritzin, 2004). Ensemble, ils doivent organiser les écoles et les horaires pour veiller à combler les besoins de ces élèves. Cummins recommande aux conseils scolaires qu'un des critères de promotion à un poste administratif soit d'avoir une vision claire de l'appui à donner aux élèves qui apprennent une deuxième langue (1997). Bien sûr, au niveau de l'école, les enseignants sont les membres du personnel qui ont l'impact le plus important sur les élèves d'*ESL*.

Les écarts entre les moyennes des élèves de certains sous-groupes fréquentant les écoles de C.-B. depuis au moins cinq ans montrent qu'il y a de la place pour améliorer l'enseignement des matières de base. Certains enseignants réguliers doivent également apprendre à être plus à l'aise avec la diversité linguistique et culturelle. On pourrait répondre à ce besoin en offrant du perfectionnement professionnel avant et pendant l'exercice de la profession.

Malheureusement, en dépit de la réalité multiculturelle du Vancouver métropolitain, les programmes de formation en éducation de C.-B. présentent généralement les besoins des élèves d'origine immigrante comme l'un des nombreux aspects du cours portant sur la justice sociale. En outre, ils incluent rarement une formation obligatoire sur les méthodes de transmissions des savoirs scolaires aux non-locuteurs de l'anglais. Si les conseils scolaires exigeaient que leurs futurs enseignants aient suivi ce type de cours pour être embauchés, ils mettraient de la pression sur les universités afin qu'elles offrent ces cours, et amélioreraient ainsi la capacité des enseignants à mieux aider les élèves des populations immigrantes auxquelles ils enseignent.

CHAPITRE 5

CONCLUSION GÉNÉRALE*

* Rédigé par Marie Mc Andrew en collaboration avec les autres membres du projet.

5.1 TENDANCES COMPARATIVES

Quelles leçons pouvons-nous tirer de ces études de cas parallèles et largement similaires, au sujet du cheminement et de la réussite scolaires des jeunes immigrants dans les trois plus grandes villes du Canada et des facteurs qui les influencent? Avant de fournir des réponses à cette question fort ambitieuse, quelques mises en garde s'imposent. En effet, il est très important de rappeler que, bien que l'on puisse contraster les tendances et les conclusions, les trois contextes étudiés présentent beaucoup trop de différences pour mener une comparaison au sens strict du terme, à la fois en ce qui concerne les caractéristiques des groupes cibles, des groupes contrôle et des sous-groupes et en ce qui a trait aux indicateurs du processus de scolarisation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, il y a des variations significatives entre les structures des systèmes scolaires, les unités étudiées ainsi que les variables disponibles dans les banques de données. Dans ce dernier cas, ces différences peuvent résider dans la disponibilité de certains indicateurs (comme le statut d'immigration ou la fréquentation d'une école publique ou privée) ou dans une légère variation dans leurs définitions (voir la section 1.3). De plus, même si nous nous étions assurés d'avoir une grande comparabilité entre les sous-groupes des sites pour les données descriptives, cela n'a plus été possible lorsque nous avons procédé à l'analyse de régression. Nous n'avons pu y conserver qu'un seul sous-groupe commun, celui des locuteurs du chinois. Malgré tout, les trois études de cas, qui ont minutieusement été conçues pour obtenir une comparabilité maximale tout en respectant les spécificités locales, comportent suffisamment de ressemblances pour nous permettre de faire des commentaires généraux qui permettront, nous l'espérons, d'approfondir la compréhension du phénomène étudié, et d'identifier quelques pistes de développement futur. Pour ce faire, nous nous fonderons sur les données des trois sites, c'est-à-dire celles qui utilisent la langue d'usage à la maison pour définir le groupe cible, le groupe contrôle et les sous-groupes. En effet, en plus d'être limitées à deux sites, les données descriptives basées sur la région d'origine n'ont pas fait l'objet d'une analyse de régression.

5.1.1 Les caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes

La première tendance qui ressort des trois études de cas est le fait que notre groupe cible (les non-locuteurs du français à Montréal et les non-locuteurs de l'anglais à Toronto et à Vancouver) est extrêmement diversifié au niveau des variables sociodémographiques, des variables liées au

processus de scolarisation et des variables liées à l'école, dans chaque site et entre les sites. Ceci est vrai même si, comparativement avec le groupe contrôle, il a un profil général qui nous permet d'anticiper des problèmes potentiels quant à l'expérience et aux résultats scolaires (ce que le site de Toronto désigne comme des *facteurs de risque*). En outre, bien que chaque site présente des sous-groupes ayant des défis particuliers, il ne ressort aucun ordre clair et propre à tous les sites à ce sujet, une tendance qui contraste nettement avec la hiérarchie assez concordante qu'on constate au niveau du cheminement et des résultats scolaires. Autrement dit, non seulement les groupes sont diversifiés mais, selon la caractéristique étudiée, un même groupe pourra être considéré plus ou moins « à risque ».

Pour illustrer cette réalité, en utilisant quelques-uns des indicateurs sociodémographiques présents dans les trois études de cas (Tableau 106a et b), nous pouvons dire que dans les trois villes, le groupe cible se trouve beaucoup plus souvent que le groupe contrôle dans le quintile du revenu familial médian le plus faible, avec une variation significative non constante entre les villes. Toutefois, dans les trois contextes, certains groupes semblent beaucoup plus défavorisés que d'autres. Il s'agit le plus souvent de personnes appartenant à des minorités visibles: les locuteurs du créole et du somali à Montréal et à Toronto respectivement, ainsi que les locuteurs du vietnamien à Toronto et à Vancouver; ces derniers ayant un profil très différent selon la ville qu'ils habitent[1].

[1] Le pourcentage du groupe cible et du groupe contrôle fréquentant une école identifiée comme présentant un défi socio-économique, qui n'est pas présenté ici, pointe également dans cette direction. Mais, dans ce cas, la comparabilité est douteuse car l'indicateur utilisé à Montréal compare la ville avec l'ensemble de la province, alors qu'à Toronto, les écoles urbaines défavorisées sont comparées aux autres écoles du même conseil scolaire. Quant à Vancouver, rappelons qu'il s'agit d'un indicateur développé par l'équipe qui a une relation moins directe avec l'octroi d'un financement supplémentaire.

Tableau 106a
Langue d'usage à la maison : Distribution du groupe cible et du groupe contrôle selon les quintiles du revenu familial médian (Montréal, Toronto, Vancouver)

Ville	Langue d'usage à la maison	Le plus faible (%)	2e (%)	3e (%)	4e (%)	Le plus élevé (%)
Montréal	Locuteurs du français	14,7	18,2	21,7	22,5	23,0
	Non-locuteurs du français	30,3	23,5	16,9	15,3	14,0
Toronto	Locuteurs de l'anglais	14,9	15,6	20,7	22,1	26,9
	Non-locuteurs de l'anglais	26,7	25,2	22,0	15,5	10,5
Vancouver	Locuteurs de l'anglais	13,0	16,0	20,0	24,0	24,0
	Non-locuteurs de l'anglais	30,0	25,0	19,0	13,0	11,0

Tableau 106b
Langue d'usage à la maison : Distribution de certains sous-groupes dans les quintiles du revenu familial médian le plus élevé et le plus faible (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Montréal		Toronto		Vancouver	
	Le plus élevé (%)	Le plus faible (%)	Le plus élevé (%)	Le plus faible (%)	Le plus élevé (%)	Le plus faible (%)
Chinois	15,6	31,1	10,5	15,7	13,0	30,0
Vietnamien	14,4	28,7	3,1	41,3	1,0	49.0
Perse	12,5	26,0	10,8	23,3	21,0	33,0
Arabe	16,7	21,3	7,6	20,2	9,0	25,0
Espagnol	5,6	33,8	8,9	29,7	2,0	39,0
Créole	4,2	41,5	-	-	-	-
Somali	-	-	5,1	43,5	-	-

Dans les deux sites où la variable est disponible, comme le montre le tableau 107, le groupe cible est également beaucoup plus souvent né à l'extérieur du Canada que le groupe contrôle, ce qui est un résultat prévisible. Cependant, la variation à cet égard est marquée, allant à Montréal de

36,8 à 96,5, pour le vietnamien et le tamoul respectivement, et, à Toronto, de 38,2 à 97,3, pour le portugais et le somali respectivement.

Tableau 107
Langue d'usage à la maison : Lieu de naissance du groupe cible, du groupe contrôle et de certains sous-groupes (Montréal et Toronto)

Langue d'usage à la maison	Né au Canada (%)	Né à l'extérieur du Canada (%)
Montréal		
Locuteurs du français	89,9	10,1
Non-locuteurs du français	39,1	60,9
▪ Vietnamien	63,2	36,8
▪ Tamoul	3,5	96,5
Toronto		
Locuteurs de l'anglais	84,3	15,7
Non-locuteurs de l'anglais	26,2	73,8
▪ Portugais	61,8	38,2
▪ Somali	2,7	97,3

En ce qui a trait à certaines caractéristiques choisies portant sur le processus de scolarisation, le tableau 108 illustre clairement que dans chacun des trois sites, le groupe cible entre au secondaire plus souvent que le groupe contrôle avec un an de retard. Par contre, ce qu'il est intéressant de noter ici, ce n'est pas tant la variation entre les groupes, mais le profil négatif de toute la cohorte montréalaise, à la fois pour les locuteurs et les non-locuteurs du français. Comme nous le verrons plus loin, ceci se reflète également dans les taux de diplomation (ce qui aurait tendance à indiquer qu'un effet structurel lié au fonctionnement du système scolaire à Montréal ou même au Québec est ici en cause).

Tableau 108
Langue d'usage à la maison : Âge à l'arrivée au secondaire : groupe cible et groupe contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Tôt (%)	À l'âge normal (%)	Avec un an de retard (%)	Avec deux ans de retard (%)
Montréal				
Locuteurs du français	5,6	74,4	18,7	1,3
Non-locuteurs du français	3,5	55,3	18,7	11,2
Toronto				
Locuteurs de l'anglais	1,1	93,0	5,9	n.d.
Non-locuteurs de l'anglais	1,3	91,3	7,5	n.d.
Vancouver				
Locuteurs de l'anglais	1,0	93,0	3,0	-1,0
Non-locuteurs de l'anglais	1,0	93,0	5,0	-1,0

En ce qui concerne les autres variables liées au processus de scolarisation, les analyses ont montré que les élèves du groupe cible des trois villes ne changent pas plus souvent d'école que les élèves du groupe contrôle, ce qui est surprenant. Par contre, ils fréquentent beaucoup plus le soutien linguistique ou les cours d'*ESL/ELD* pendant leurs études secondaires, ce qui était attendu. Comme le montre le tableau 109, dans lequel nous avons inclus les cinq sous-groupes communs plus les deux résultats les plus extrêmes de chaque site, les besoins en la matière sont très variables entre les groupes et entre les sites. Bien que Montréal et Toronto présentent un pourcentage similaire d'élèves du groupe cible qui ont besoin du soutien linguistique ou de l'*ESL/ELD* (19,5 et 19,1), la variation est supérieure à Montréal. De plus, les mêmes sous-groupes n'ont pas les mêmes besoins dans chaque ville (ce qui est prévisible, étant donné que les différents groupes d'immigrants sont plus ou moins près de l'anglais ou du français du point de vue linguistique ou familiers avec l'une ou l'autre de ces deux langues). Quant à Vancouver, le taux d'élèves fréquentant l'*ESL/ELD* y est plus élevé (28 %) et la marge de variation semblable à celle de Toronto.

Tableau 109
Langue d'usage à la maison : Pourcentage d'élèves du groupe cible et de certains sous-groupes choisis ayant fréquenté le soutien linguistique ou les cours de *ESL/ELD* pendant le secondaire (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Montréal (%)	Toronto (%)	Vancouver (%)
Ensemble du groupe cible	19,5	19,1	28,0
Chinois	24,8	19,8	36,0
Vietnamien	3,3	3,4	16,0
Perse	33,0	28,3	43,0
Arabe	14,6	21,4	29,0
Espagnol	14,6	10,6	17,0
Tamoul	52,9		
Coréen			56,0

Pour ce qui est des variables liées aux écoles, le tableau 110a montre que dans les trois sites le groupe cible fréquente plus souvent une école où il constitue la majorité que le groupe contrôle.

Tableau 110a
Langue d'usage à la maison : Pourcentage du groupe cible et du groupe contrôle fréquentant une école où le groupe cible constitue la majorité (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	50-75 % (%)	76-100 % (%)
Montréal		
Locuteurs du français	4,4	1,4
Non-locuteurs du français	19,2	20,5
Toronto		
Locuteurs de l'anglais	38,2	8,0
Non-locuteurs de l'anglais	53,8	17,5
Vancouver		
Locuteurs de l'anglais	12,0	1,0
Non-locuteurs de l'anglais	38,0	12,0

Tableau 110b
Langue d'usage à la maison : Pourcentage de certains sous-groupes fréquentant une école où le groupe cible représente plus de 75 % de la population
(Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Montréal (%)	Toronto (%)	Vancouver (%)
Chinois	16,3	25,6	12,0
Vietnamien	9,9	0,9	29,0
Perse	35,1	25,3	2,0
Arabe	13,0	27,3	4,0
Espagnol	9,2	6,0	11,0
Créole	2,2	-	-
Somali	-	6,1	-

Montréal ressort comme étant la ville où la ségrégation scolaire entre le groupe cible et le groupe contrôle est la plus forte. Dans les autres sites, un pourcentage significatif de locuteurs de l'anglais fréquentent des écoles à forte concentration ce qui n'est pas le cas chez les locuteurs du français à Montréal. Tel que prévu, la concentration dans les écoles où le groupe cible représente plus de 75 % de la population est également très différente entre les sous-groupes linguistiques. Par exemple, dans le tableau 110b, nous pouvons voir que les données de Montréal vont de 35,1 % pour le perse à 2,2 % pour le créole; à Toronto, elles varient entre 27,3 % pour l'arabe à 0,9 % pour le vietnamien; et à Vancouver, elles s'échelonnent de 2,0 % pour le perse à 29,0 % pour le vietnamien. Ces deux derniers groupes ont des tendances totalement inversées dans les trois villes.

Tel que le laissait prévoir le revenu familial médian assez faible, le pourcentage d'élèves du groupe cible fréquentant l'école privée est légèrement inférieur à celui des élèves du groupe contrôle dans les deux villes où cette donnée est disponible. Comme prévu, étant donné le généreux financement des écoles privées au Québec, les résultats sont plus élevés pour tous les groupes à Montréal. Toutefois, comme le montre le tableau 111, les variations sont également importantes. En outre, il est remarquable de constater que la position du vietnamien et du tagalog sur le continuum est inversée à Montréal et à Vancouver. Cette tendance, ainsi que d'autres

variations pour les mêmes groupes linguistiques dans les différents sites, nous indique la nécessité de mieux comprendre ce qui se cache derrière l'étiquette de la langue, comme la région de résidence ou l'origine ethnique dans le pays d'origine.

Tableau 111
Langue d'usage à la maison : Pourcentage du groupe cible, du groupe contrôle et de certains sous-groupes fréquentant l'école privée (Montréal et Vancouver)

Langue d'usage à la maison	(%)
Montréal	
Locuteurs du français	36,2
Non-locuteurs du français	22,3
▪ Vietnamien	30,8
▪ Tagalog	2,0
Vancouver	
Locuteurs de l'anglais	12,0
Non- locuteurs de l'anglais	9,0
▪ Vietnamien	4,0
▪ Tagalog	16,0

5.1.2 Le cheminement et les résultats scolaires

Comme nous l'avons mentionné plus haut, avec un tel ensemble de caractéristiques, parmi lesquelles plusieurs correspondent à des facteurs de risque, nous aurions pu nous attendre à un processus de scolarisation plus négatif que celui que nous a montré notre analyse dans chaque site. Nous avons mis de côté les données « trop complexes pour être adéquatement synthétisées » portant sur les notes moyennes obtenues dans diverses matières scolaires pour nous concentrer sur les deux indicateurs descriptifs que nous avons retenus pour procéder à l'analyse de régression : les taux de diplomation deux ans après la date prévue et la participation à des cours sélectifs ou menant à l'université. Ceci nous permettra également de fonder nos commentaires non pas sur des chiffres bruts, qui ne tiennent pas compte des différences entre les systèmes scolaires, mais plutôt sur des rapports de cotes.

En effet, par exemple, si l'on juxtapose les taux cumulatifs de diplomation du groupe cible et du groupe contrôle, comme l'indique le Tableau 112a, ce que l'on voit avant tout ce sont les différences entre les résultats des trois systèmes scolaires. Mais il s'agit d'une comparaison biaisée. D'une part, elle ne tient pas compte des élèves de Montréal et de Vancouver qui ont obtenu leur diplôme dans une autre administration scolaire de la province (parce qu'à Toronto, nous savons uniquement s'ils ont été transférés à une autre administration, mais non s'ils y ont obtenu leur diplôme). D'autre part, la définition des unités étudiées peut avoir un impact sur les résultats. En effet, le TDSB est un conseil scolaire public dont la population est plutôt défavorisée, alors que les trois commissions scolaires de Montréal couvrent une région beaucoup moins diversifiée du point de vue socio-économique que les 12 conseils scolaires de Vancouver.

Tableau 112a
Langue d'usage à la maison : Taux cumulatifs de diplomation du groupe cible et du groupe contrôle dans les commissions et les conseils scolaires étudiés (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	L'année prévue (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
Montréal			
Locuteurs du français	52,2	58,8	61,6
Non-locuteurs du français	45,5	55,3	59,5
Toronto			
Locuteurs de l'anglais	48,7	62,0	64,8
Non-locuteurs de l'anglais	49,.9	62,0	64,5
Vancouver			
Locuteurs de l'anglais	71,0	75,0	75,0
Non-locuteurs de l'anglais	75,0	80,0	80,0

Toutefois, malgré cette importante variation entre les sites, les différences entre les groupes restent évidentes pour chaque ville. Comme le montre le tableau 112b, c'est particulièrement le cas à Montréal (82,4 % pour le vietnamien contre 39,9 % pour le créole), mais également à Toronto (78,1 % pour le chinois contre 46,9 % pour l'espagnol) et, de façon moins importante, à

Vancouver (87,0 % pour le chinois contre 71,0 % pour l'espagnol). Même si les trois sites partagent le même groupe hautement performant, celui des locuteurs du chinois, la variation dans la hiérarchie entre les autres sous-groupes est importante. Mais, dans les trois contextes, les locuteurs de l'espagnol et les élèves de minorités noires (créole/somali) semblent être à risque. À Toronto, les résultats des élèves portugais mériteraient une étude plus approfondie, bien que ce profil négatif dans les résultats scolaires a été constaté dans plusieurs autres contextes. Il pourrait refléter une stratégie parentale qui valorise l'entrée rapide sur le marché du travail au détriment de la formation académique. Mais il pourrait également être lié au fait que le groupe d'origine portugaise du TDSB inclut plusieurs élèves de deuxième et de troisième génération (et même plus). Donc, certains des élèves les plus performants auront sûrement déclaré qu'ils parlent l'anglais à la maison.

Tableau 112b
Langue d'usage à la maison : Taux cumulatifs de diplomation de certains sous-groupes dans les commissions et les conseils scolaires étudiés (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Montréal (%)	Toronto (%)	Vancouver (%)
▪ Chinois	77,6	78,1	87,0
▪ Vietnamien	82,4	62,3	68,0
▪ Perse	64,9	51,5	73,0
▪ Arabe	66,5	51,6	67,0
▪ Espagnol	51,5	46,9	61,0
▪ Créole	39,9	-	-
▪ Portugais	-	47,3	-

L'analyse de régression, plus limitée en ce qui a trait aux sous-groupes linguistiques pour les raisons méthodologiques expliquées plus haut, confirme cette tendance. De plus, le tableau 113a montre que dans chaque contexte, lorsqu'on tient compte des variables de contrôle, le groupe cible réussit nettement mieux que le groupe contrôle, particulièrement à Vancouver.

Tableau 113a
Diplomation : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) et le groupe contrôle (locuteurs du français et de l'anglais), avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver)

Ville	Seulement le groupe cible linguistique		Avec variables de contrôle	
	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Montréal	1,08		1,39	***
Toronto	1,26	***	1,35	***
Vancouver	2,14	***	2,12	***

*** = Significatif à < 0.001

Cependant, comme l'indiquent les conclusions de tous les rapports de sites, ces résultats globalement favorables masquent des différences majeures entre les groupes. Dans le tableau 113b, nous avons conservé le groupe commun à tous les sites, celui des locuteurs du chinois, les deux groupes communs à Montréal et à Vancouver, celui des locuteurs du vietnamien et de l'espagnol, ainsi que les deux groupes qui, à Montréal et à Toronto, affichent le plus faible rapport de cotes, par rapport au groupe contrôle.

Tableau 113b
Diplomation : Différences entre certains sous-groupes et le groupe contrôle, avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Ville	Seulement le groupe cible linguistique		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Trois villes					
Chinois	Montréal	2,70	***	4,08	***
	Toronto	2,08	***	2,04	***
	Vancouver	2,90	***	2,80	***
Deux villes					
Vietnamien	Montréal	2,78	***	2,99	***
	Vancouver	0,68	**	1,07	
Espagnol	Montréal	0,87		1,0	
	Vancouver	0,46	***	0,68	**
Une ville					
Créole	Montréal	0,52	***	0,78	*
Perse	Toronto	0,73	*	0,87	**

*** = Significatif à < 0.001 ** = Significatif à < 0.05 * = Significatif à < 0.10

Dans les trois villes, certains groupes réussissent nettement mieux que le groupe contrôle, alors que d'autres se trouvent au bas de l'échelle, même si l'on tient compte de leurs caractéristiques particulières (voir le tableau 113c). Mais, un groupe, celui des locuteurs du vietnamien, semble se comporter différemment à Montréal et à Vancouver. Tel que précisé plus haut, compte tenu des limites de notre approche quantitative, nous pouvons interpréter ces différences selon plusieurs perspectives théoriques. Elles pourraient autant confirmer l'impact des valeurs et stratégies familiales ou communautaires variées ou d'une relation positive ou négative avec la société d'accueil que celui de facteurs systémiques comme l'attitude des enseignants ou la valorisation de certaines langues et cultures au sein du curriculum. De plus, comme le précise le rapport du site de Toronto, plusieurs autres caractéristiques de vulnérabilité, associées avec la personne ou avec le système, ne sont pas incluses dans notre modèle.

Tableau 113c
Diplomation : Hiérarchie des sous-groupes linguistiques inclus dans l'analyse de régression de chaque ville (avec variables de contrôle) (Montréal, Toronto, Vancouver)

Montréal	Toronto	Vancouver
Chinois	Chinois	Chinois
Vietnamien	Tamoul	Punjabi
Arabe	Urdu	Tagalog
	Russe	Autres non-locuteurs de l'anglais
Créole	Perse	Espagnol

Les données portant sur la propension à s'inscrire à des cours ou à un parcours d'études « sélectifs » (voir la section 1.3.1.2 pour les différences entre les sites à ce sujet), qui permettent dans une large mesure de cerner la probabilité de poursuivre des études supérieures, révèlent essentiellement les mêmes tendances entre les sites ainsi qu'à l'intérieur des sites, bien que les différences entre le groupe cible et les sous-groupes sélectionnés soient légèrement plus prononcées. À des fins de brièveté et également à cause des différences dans la définition de l'indicateur et de l'échantillonnage de la population qui existe avec l'analyse descriptive, nous allons nous en tenir ici aux résultats émanant de l'analyse de régression.

Tableau 114a
Participation à des cours sélectifs : Différences entre le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) et le groupe contrôle (locuteurs de l'anglais ou du français), avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver)

Ville	Seulement le groupe cible linguistique		Avec variables de contrôle	
	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Montréal	1,61	***	1,49	***
Toronto	1,73	***	1,82	***
Vancouver	3,54	***	2,73	***

*** = Significatif à < 0.001

Tableau 114b
Participation à des cours sélectifs : Différences entre des sous-groupes sélectionnés et le groupe contrôle, avec ou sans variables de contrôle (Montréal, Toronto, Vancouver)

Langue d'usage à la maison	Ville	Seulement le groupe cible linguistique		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Trois villes					
Chinois	Montréal	5,90	***	5,87	***
	Toronto	2,56	***	2,86	***
	Vancouver	11,19	***	10,95	***
Deux villes					
Vietnamien	Montréal	3,41	***	3,49	***
	Vancouver	2,33	**	3,13	***
Espagnol	Montréal	0,77	**	0,70	**
	Vancouver	0,65	**	0,.71	**
Une ville					
Créole	Montréal	0,26	***	0,26	***
Perse	Toronto	0,99	**	0,97	***

*** = Significatif à < 0.001 ** = Significatif à < 0.05 * = Significatif à < 0.10

Tableau 114c
Participation à des cours sélectifs : Hiérarchie des sous-groupes linguistiques inclus dans l'analyse de régression de chaque ville (avec variables de contrôle) (Montréal, Toronto, Vancouver)

Montréal	Toronto	Vancouver
Chinois	Chinois	Chinois
Vietnamien	Tamoul	Vietnamien
Arabe	Urdu	Autres non-locuteurs de l'anglais
Autres non-locuteurs du français	Russe	Punjabi
Locuteurs du français	Locuteurs de l'anglais	Tagalog
Espagnol	Perse	Locuteurs de l'anglais
Créole	Autres non-locuteurs de l'anglais	Espagnol

Comme le montre le tableau 114a, dans les trois villes, l'ensemble du groupe cible affiche des résultats plus positifs que le groupe contrôle quant à l'inscription à des cours sélectifs. De plus, cet avantage est plus marqué que dans le cas de la diplomation. Parmi les sous-groupes (Tableau 114b), les locuteurs du chinois multiplient leur avantage pour atteindre un rapport de cotes de plus de 10 à Vancouver, un impressionnant 5,87 à Montréal et un plutôt modeste 2,86 à Toronto. Mais dans l'ensemble, la hiérarchie est très semblable à celle du taux de diplomation, à part pour le sous-groupe des locuteurs du vietnamien de Vancouver et celui des locuteurs du perse à Toronto qui réussissent mieux (Tableau 114c).

Ces tendances combinées semblent confirmer deux conclusions relevées dans la revue de littérature que nous avons faite plus haut : d'une part, un impact global positif de la migration sur les aspirations académiques et la résilience et, d'autre part, un net effet interactif des facteurs culturels (dans un sens ou dans l'autre), que notre variable liée aux sous-groupes linguistiques cerne indirectement. Ici encore, comme pour le taux de diplomation, il faudrait explorer le phénomène davantage, avec d'autres méthodologies.

5.1.3 L'impact des variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école

Mis à part l'importance des différences intergroupes et ce qu'elles peuvent cacher, plusieurs autres facteurs ressortent dans les trois sites comme ayant un impact significatif sur la probabilité que les élèves du groupe cible obtiennent un diplôme d'études secondaires et qu'ils s'inscrivent à un cours qui leur permettra de poursuivre des études collégiales ou universitaires. Nous n'aborderons pas le profil spécifique des différents sous-groupes, dont nous avons déjà discuté dans les rapports de site et qui souvent ne sont pas très significatifs, et nous porterons notre attention sur l'ensemble du groupe cible. Pour ne pas répéter l'information, nous avons synthétisé les données des trois sites en fonction des neuf ou dix variables traitées dans notre modèle, à la fois pour le taux de diplomation et pour la participation à un cours sélectif, en tenant compte à la fois du degré de signification du facteur et de la valeur de son rapport de cotes[2]. En étudiant les tableaux 115 et 116, il faut garder en tête que la variance de l'école, qui n'est pas expliquée par notre modèle, peut être élevée dans certains contextes, particulièrement à Montréal et à Vancouver. Ceci pourrait indiquer que plusieurs autres caractéristiques sont en jeu au niveau de l'école comme le leadership de la direction, les programmes et les services offerts ou des notions plus vagues comme l'ethos de l'école. Cependant, notre étude nous permet de faire certains commentaires pertinents sur les caractéristiques que nous avons étudiées et qui ont un impact positif ou négatif sur les élèves du groupe cible.

[2] Pour obtenir les chiffres précis, le lecteur peut consulter les tableaux 23, 61 et 99 sur les taux de diplomation pour Montréal, Toronto et Vancouver respectivement, et les tableaux 27, 65 et 103 sur les taux de participation dans les mêmes villes .Les signes ++ ou -- indiquent que le facteur est en même temps très significatif et a un rapport de cotes nettement inférieur ou supérieur à 1. Dans les cas moins clairs et congruents, nous utilisons un simple signe + ou - pour signaler, par exemple, que le facteur n'est significatif qu' à <0,10 ou encore qu'un facteur significatif a toutefois un rapport de cotes très proche de 1, ce qui semble indiquer que son impact est limité.

Tableau 115
Diplomation : Synthèse de l'impact des facteurs sur le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) (Montréal, Toronto, Vancouver)

Variables	Montréal	Toronto	Vancouver
Sociodémographiques			
▪ Sexe (Filles)	++	++	++
▪ Statut d'immigration (Oui)	n.s.	+	n/d
▪ Revenu familial médian	n.s.	+	n.s.
Liées au processus de scolarisation			
▪ Âge à l'arrivée au secondaire (Retard)	--	--	--
▪ Changement d'école (Oui)	--	--	--
▪ Niveau d'entrée (au primaire ou en début de 8e année/secondaire 1)	n.s.	n.s.	++
▪ Soutien linguistique au secondaire	--	--	n.s
Liées à l'école			
▪ Fréquentation d'une école privée	++	n/d	++
▪ Fréquentation d'une école où il y a plus de 75 % d'élèves du groupe cible	-	+	n.s.
▪ Fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi socio-économique	n.s.	n.s	-

n.s. : Non significatif n/d : Non disponible

En ce qui a trait au taux de diplomation, trois facteurs négatifs et trois facteurs positifs convergent entre les trois sites. L'avantage des filles et celui des élèves qui fréquentent une école privée reflètent les conclusions des recherches nationales et internationales ainsi que la perception populaire. Trois autres variables portant sur le processus de scolarisation se comportent comme le prévoient généralement les décideurs, les parents, la communauté et les universitaires soit le fait que, toutes choses étant égales par ailleurs, un élève qui arrive tard dans le système, qui change souvent d'école et qui a encore besoin de soutien linguistique au secondaire a moins de chances d'obtenir son diplôme d'études secondaires qu'un élève qui ne présente pas ces caractéristiques. Cependant, d'autres résultats ou encore l'absence de convergence entre les sites mériteraient d'être étudiés de façon plus approfondie. Certains s'harmonisent avec la documentation décrite plus haut, par exemple, le fait que l'impact du revenu familial médian ne soit pas constant entre les sites (non significatif à Montréal et à Vancouver, et significatif à Toronto). Ceci confirme qu'il existe un hiatus plus grand au sein des communautés d'origine immigrée, entre leur position socio-économique dans le pays d'accueil et leur capital culturel et scolaire réel, grandement influencé par leur statut dans leur pays d'origine.

Ce résultat pourrait également être lié aux limites de notre indicateur, qui ne mesure pas les caractéristiques individuelles mais celles de l'aire de diffusion où habitent les élèves. Par ailleurs, il est plus difficile de comprendre pourquoi les élèves du groupe cible semblent moins affectés par le fait de fréquenter une école identifiée comme présentant un défi socio-économique à Montréal qu'à Toronto et à Vancouver. Cela pourrait être attribuable au fait que de telles écoles sont la norme à Montréal (puisque l'indicateur est défini à la grandeur du Québec) alors qu'elles représentent un échantillon beaucoup plus restreint des écoles du TDSB et des 12 conseils scolaires étudiés à Vancouver. Les trois facteurs restants, dont l'impact n'est pas constant dans les trois sites (le statut d'immigration, le niveau d'entrée dans le système scolaire et la concentration du groupe cible) illustrent qu'il existe une grande variabilité dans les dynamiques et les cas que peuvent masquer de telles variables, dont l'identification dépasse largement la portée de cette conclusion générale. Cependant, pour les décideurs, ce résultat est intéressant car il montre qu'aucune de ces trois caractéristiques ne permet de prédire clairement, au niveau pancanadien, un processus de scolarisation négatif.

Tableau 116
Participation à des cours sélectifs : Synthèse de l'impact des facteurs sur le groupe cible (non-locuteurs du français ou de l'anglais) (Montréal, Toronto, Vancouver)

Variables	Montréal	Toronto	Vancouver
Sociodémographiques			
▪ Sexe (Filles)	n.s.	++	n.s.
▪ Statut d'immigration (Oui)	++	n.s.	n/d
▪ Revenu familial médian	+	+	+
Liées au processus de scolarisation			
▪ Âge à l'arrivée au secondaire (Retard)	--	n.s.	--
▪ Changement d'école (Oui)	--	--	--
▪ Niveau d'entrée (au primaire ou en début 8e année/ secondaire 1)	-	n.s.	++
▪ Soutien linguistique au secondaire	n.s.	--	n.s
Liées à l'école			
▪ Fréquentation d'une école privée	++	n/d	++
▪ Fréquentation d'une école où il y a :			
De 26 à 50 % d'élèves du groupe cible	n.s.	n.s.	+
De 51 à 75 % du groupe cible	-	n.s.	n.s.
De 76 à 100 % du groupe cible	-	+	--
▪ Fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi socio-économique	n.s.	n.s.	n.s.

n.s. : Non significatif n/d : Non disponible

Le portrait qui émerge du tableau 116 n'est pas aussi clair, confirmant l'analyse des trois études de cas voulant que les facteurs qui expliquent la résilience des jeunes d'origine immigrée face aux études supérieures semblent beaucoup plus complexes que ceux qui influencent leurs chances d'obtenir leur diplôme. On trouve trois facteurs communs dans nos sites : la fréquentation d'une école privée et le nombre de changements d'école, qui ont le même impact que sur le taux de diplomation, ainsi que le revenu familial médian, qui a ici un meilleur pouvoir explicatif. Le fait de fréquenter une école présentant un défi socio-économique reste un facteur non concluant dans les trois sites. En outre, d'autres facteurs permettant de prévoir très clairement les taux de diplomation, comme le sexe, l'âge à l'arrivée au secondaire ou le fait que l'élève ait besoin de soutien linguistique au secondaire, vont maintenant dans des directions contraires. Le tableau 116 présente une autre particularité, soit le fait que différentes catégories de concentration du groupe cible ont maintenant un impact significatif qu'elles n'avaient pas sur la diplomation.

Sans examiner de façon aussi approfondie les facteurs qui influencent la probabilité d'obtenir un diplôme ou la participation à des cours sélectifs au sein du groupe contrôle, quelques différences, constantes entre les sites, valent toutefois la peine d'être mentionnées, étant donné qu'elles peuvent avoir des répercussions au plan des politiques. En ce qui concerne le taux de diplomation, deux tendances présentent un intérêt particulier. La première est l'importance et l'impact des facteurs liés au statut socio-économique, comme le revenu familial médian qui devient significatif à Montréal et à Vancouver, et encore plus significatif à Toronto, ainsi que le degré de défavorisation des écoles, bien que l'impact ici soit moins uniforme dans les trois sites. Cela montre que le milieu socio-économique joue un rôle plus important dans la réussite scolaire des locuteurs du français ou de l'anglais, parmi lesquels on ne trouve qu'un faible pourcentage d'immigrants, ce qui confirme la tendance identifiée plus haut pour le groupe cible. Deuxièmement, les variables liées au processus de scolarisation ont aussi un impact plus grand sur les groupes contrôle des trois villes, et, dans certains cas, certaines des variables étudiées deviennent significatives alors qu'elles ne le sont pas pour le groupe cible. On peut expliquer cette tendance par le fait qu'un profil scolaire négatif (comme une entrée au secondaire avec un retard ou de nombreux changements d'école) risque davantage d'être associé à des problèmes sociaux ou à des problèmes d'apprentissage dans le cas du groupe contrôle. Pour le groupe cible,

un profil scolaire négatif est en partie attribuable à des facteurs prémigratoires ou au temps nécessaire pour s'adapter à la nouvelle société. En ce qui concerne les facteurs influençant la probabilité que les élèves du groupe contrôle s'inscrivent à un cours sélectif, à Toronto et à Vancouver, la tendance est beaucoup plus facile à comprendre que pour le groupe cible. La plupart des variables étudiées sont significatives et leur impact, positif ou négatif, est tel qu'attendu. Le cas de Montréal est plus difficile à analyser, étant donné que plusieurs variables n'y sont pas significatives. Cependant, le sexe, le revenu familial médian, l'âge à l'arrivée et la fréquence des changements d'école, qui sont très semblables à ce que nous avons constaté pour le groupe cible, sont des facteurs significatifs communs à tous les sites, jouant un rôle attendu, tantôt positif, tantôt négatif.

5.2 PISTES DE DÉVELOPPEMENT

Dans les études de cas, nous avons identifié plusieurs implications pour les politiques provinciales et locales, émanant des données de chaque ville. La plupart de ces recommandations sont spécifiques au contexte et reflètent certaines différences dans les résultats et les facteurs que nous avons résumés à la section 5.1, ainsi que le fait qu'au Canada, l'éducation est de juridiction exclusivement provinciale ou territoriale. Dans cette dernière section, plutôt que d'y revenir de façon approfondie, nous allons donc nous concentrer sur deux questions afin d'identifier des pistes que les décideurs et les chercheurs pourront explorer dans l'avenir. Nous examinerons, d'une part, les résultats qui devraient faire l'objet d'une action concertée ou, au moins, d'une coopération de la part des autorités scolaires dans l'ensemble du pays et, d'autre part, les lacunes dans nos connaissances et les recherches supplémentaires qu'il faudrait mener pour les combler.

En ce qui a trait aux actions envisageables, trois questions pourraient intéresser les provinces et les territoires, peut-être sous l'égide du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). La première porte sur la qualité des données administratives colligées dans l'ensemble du pays, particulièrement les indicateurs donnant accès aux résultats scolaires et à la mobilité des jeunes immigrants ou issus des minorités. En effet, il est plutôt problématique de constater que dans certaines provinces, les décideurs et les chercheurs doivent recourir à des approximations basées sur des groupes linguistiques. Dans un pays comme le Canada, dont le développement national dépend beaucoup de l'immigration, on pourrait s'attendre à ce que les écoles, les

commissions, les conseils et les autorités scolaires provinciales recueillent des renseignements sur le pays de naissance des élèves et de leurs parents. En effet, dans le contexte actuel, nous sommes souvent incapables d'isoler l'expérience particulière des jeunes de deuxième génération, qui se trouve au cœur de toute évaluation de notre politique d'intégration. De plus, dans les trois études de site, les variables qui nous permettraient d'évaluer l'impact du statut socio-économique des élèves par rapport à celui d'autres facteurs, ne sont pas de très bonne qualité. Ici encore, nous avons dû avoir recours à des données approximatives, soit le revenu familial médian de l'aire de diffusion où habitent les élèves, étant donné qu'aucune donnée individuelle se rapportant aux élèves ou à leur famille n'était disponible et ce, dans aucun des trois sites. Les autorités scolaires devraient également envisager de recueillir d'autres renseignements reflétant le capital social et culturel des familles, qui ont un lien direct avec l'expérience scolaire présente et future de leurs enfants. Par exemple, on devrait chercher à connaître le niveau d'études de chacun des parents, savoir s'ils ont été scolarisés au Canada ou ailleurs, et, dans le cas des immigrants, connaître la nature du travail qu'ils exerçaient dans leur pays d'origine.

Une deuxième question que les diverses autorités scolaires du pays pourraient examiner conjointement porte sur leurs résultats comparatifs, à la fois pour l'ensemble de la population scolaire et pour divers groupes cibles, comme les immigrants ou les élèves qui n'ont pas le français ou l'anglais comme langue seconde, ainsi que les facteurs qui peuvent les influencer. Jusqu'à maintenant, les comparaisons pancanadiennes effectuées dans le cadre du CMEC, ont porté principalement sur des résultats provenant des données du PISA. Cependant, à partir de notre comparaison (bien qu'elle ait une portée beaucoup plus limitée) il est évident qu'une étude du cheminement et des résultats scolaires ne conduirait pas au même ordre hiérarchique. L'objectif d'une telle étude ne devrait pas être de dénigrer certaines provinces, mais plutôt de mieux comprendre pourquoi il y a de si grandes différences dans les retards déjà accumulés à la fin du primaire, ainsi que dans les taux de diplomation entre les provinces, chez l'ensemble de la population scolaire et chez les différents sous-groupes. L'organisation du système scolaire, son caractère plus ou moins sélectif, l'importance accordée à la promotion plus ou moins automatique d'une classe à l'autre en fonction de l'âge ainsi que l'impact du financement des écoles privées sont quelques-uns des facteurs qu'il faudrait examiner.

Le dernier point que nous développerons davantage lors de la discussion sur les lacunes dans nos connaissances et la nécessité de poursuivre la recherche concerne les différences entre les sous-groupes au plan de la réussite et du cheminement scolaires. Bien qu'il soit nécessaire de mieux comprendre ce phénomène, il devrait d'ors et déjà susciter une réflexion commune de toutes les autorités du milieu de l'éducation sur la manière dont les services et les programmes d'enseignement du français et de l'anglais destinés aux élèves immigrants sont organisés. Il faudrait porter une attention particulière aux critères utilisés pour allouer un financement spécial aux écoles à forte concentration de ces groupes cibles, ou, dans certains cas, aux écoles identifiées comme présentant un défi socio-économique. D'après notre analyse, il est évident qu'un soutien de type *taille unique* n'est pas une approche fondée sur des résultats de recherche éprouvés. En effet, elle ne prend pas considération le fait que notre groupe cible, et à l'occasion, les écoles qu'il fréquente, a plus de chances d'obtenir un diplôme que notre groupe contrôle, ni l'existence de grands écarts entre les sous-groupes auxquels appartiennent des élèves qui ont quatre fois plus ou quatre fois moins de chances d'obtenir leur diplôme que l'ensemble de la population scolaire.

En ce qui concerne les lacunes au plan de nos connaissances et les études qu'il faudrait faire pour les combler, la liste est assez longue. En effet, les conclusions qui sont ressorties de nos analyses de sites et des tendances comparatives ont généré plusieurs nouvelles questions. Toutefois, nous nous en tiendrons à quatre points importants communs aux trois sites. Nous pourrions mieux comprendre certains de ces sujets si les autorités locales et provinciales procédaient à une meilleure cueillette de données, mais si ça n'est pas le cas, on pourrait avoir recours à des sondages auprès d'échantillons représentatifs. Dans d'autres circonstances, une méthodologie qualitative serait recommandée.

Le premier point porte sur les phénomènes que cachent les différences rencontrées entre les groupes quant au taux de diplomation et à la participation à des cours ou à des parcours d'études sélectifs. Nous devons d'abord étudier des groupes spécifiques pour comprendre ce que signifie l'étiquette qui les identifie. Parle-t-on vraiment du même groupe lorsqu'on le définit par la langue d'usage à la maison ou même la région de naissance? Par exemple, les élèves vietnamiens de Montréal, de Toronto et de Vancouver, ou leurs parents, viennent-ils de la même région rurale

ou urbaine du Vietnam? Sont-ils d'ethnie vietnamienne ou sont-ils des membres de la minorité chinoise vivant au Vietnam? Si l'on va plus loin, et si l'on assume que les différences internes ont été prises en considération, quel système explicatif devrions-nous utiliser pour comprendre les expériences scolaires très variées des différents groupes? Il faudrait étudier les valeurs des parents et des communautés et, surtout, les stratégies qu'ils mettent en place pour appuyer les études de leurs enfants. Il est également nécessaire de mieux comprendre la relation que certains groupes de jeunes développent avec l'école et les études. En outre, il faudrait déterminer le rôle des diverses caractéristiques associées à la vulnérabilité et celui des facteurs systémiques.

L'impact du statut sociodémographique des familles des élèves immigrants est un autre aspect que nous devons mieux connaître si nous voulons améliorer notre compréhension du processus de scolarisation de ces jeunes. Comme nous l'avons vu plus haut, nos indicateurs à cet égard ne sont pas adéquats. Cependant, même si des données individuelles sur les élèves et leurs familles étaient disponibles, nous devrions quand même étudier ce facteur au moyen de stratégies alternatives. Par exemple, nous pourrions nous demander s'il existe un seuil de revenu minimal en-dessous duquel même des parents immigrants extrêmement motivés ne pourraient pas « compenser » et continuer à soutenir l'expérience et les résultats scolaires positifs de leurs enfants? Nous devrions également chercher à mieux comprendre comment le statut socio-économique interagit de manière positive ou négative avec d'autres facteurs aggravants ou atténuants, liés à la vulnérabilité ou à la résilience.

Il est également nécessaire d'explorer de quelle manière se matérialise l'impact de divers facteurs liés à l'école. Ainsi, par exemple, les ardents défenseurs de l'instruction publique seront troublés par le fait que même lorsque l'on tient compte des caractéristiques globalement beaucoup plus favorables de leurs populations scolaires, les écoles privées, au moins à Montréal et à Vancouver où les données sont disponibles, semblent faire un meilleur travail que les écoles publiques. Pourquoi est-ce le cas? Pour répondre à cette question, nous devrions d'abord déterminer dans quelle mesure d'autres facteurs liés aux élèves et dont on n'a pas tenu compte dans notre étude, comme les capacités d'apprentissage, sont ici en jeu (c'est un fait bien connu que plusieurs écoles privées exigent que les élèves passent des examens d'admission). Toutefois, si l'avantage se maintenait, même en tenant compte de ce facteur, il faudrait utiliser une méthode

qualitative pour identifier l'ethos particulier de telles écoles et expliquer le fait que les élèves issus de la majorité et des minorités y réussissent mieux que les élèves des écoles publiques. En outre, il faudrait procéder au même type d'analyse à l'intérieur du secteur public, car la variance entre les écoles, qui accueillent des populations d'élèves largement similaires, est marquée.

Finalement, dans un contexte international où l'étiquette immigrant/minoritaire est souvent un euphémisme pour désigner des élèves à risque au plan académique, il serait très intéressant de faire une évaluation comparative de l'expérience canadienne à ce sujet, avec ses tendances et ses résultats favorables. En effet, à l'étranger, on considère souvent que la réussite du Canada en matière d'intégration de ses immigrants résulte de la nature sélective de notre politique en matière d'immigration, au moins pour un peu plus de la moitié du flux total. Cependant, sur le front de l'enseignement, nos données montrent qu'il y a autre chose en jeu, au sein des communautés elles-mêmes, de nos commissions scolaires ou de nos écoles, puisque les jeunes immigrants/issus des minorités réussissent nettement mieux que ne le prédisent leurs caractéristiques ou celles de leurs familles et de leurs écoles. On trouve des tendances semblables dans d'autres contextes, mais, compte tenu du fait que les écarts dans le statut socio-économique y sont beaucoup plus limités, ces tendances sont plus difficiles à isoler. Sans s'engager dans d'ambitieux projets d'envergure internationale qui demanderaient sûrement plus de temps et de ressources de la part des organismes de financement et des chercheurs que ce qui est disponible à court terme, on pourrait facilement faire un premier pas dans cette direction en entreprenant une méta-analyse secondaire de la vaste recherche comparative déjà disponible ou en cours en Europe et dans différentes juridictions scolaires aux États-Unis (et, si possible, dans d'autres pays où l'on sélectionne les immigrants comme l'Australie ou la Nouvelle-Zélande). Cela nous permettrait d'évaluer la spécificité canadienne en ce qui a trait à la réussite et au cheminement scolaires des jeunes d'origine immigrée et d'identifier ce que nous pourrions apprendre des autres contextes pour améliorer nos approches ou pour combler certaines lacunes dans nos connaissances.

BIBLIOGRAPHIE

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?* Research Report. 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, 371-399.

Brinton, D, Snow, M. et Wesche, M. (2003). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.

Brown, R.S. (1993). *A Follow-up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants*. Toronto: Toronto Board of Education.

Brown, R.S. (2006). *TDSB Secondary Student Success Indicators, 2004-2005*. Toronto: Toronto District School Board.

Bussière, P., Cartwright, F. et Knighton, T. (2004). *À la hauteur*. Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE, *La performance des jeunes du Canada en mathématique, en lecture, en science et en résolution de problèmes*. Premiers résultats de 2003 pour les Canadiens de 15 ans. Ottawa : Ministère de l'Industrie, Division Marketing.

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) [electronic version].

Citoyenneté et Immigration Canada (2008). *Faits et chiffres 2007: Aperçu de l'immigration - Résidents permanents, travailleurs temporaires étrangers et étudiants étrangers*. [En ligne] http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2007/avantpropos.asp.

Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly, 23*(3), 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. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation: Ottawa, Toronto**.** [En ligne], http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-582-XIF/2003001/educ_f.htm.

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

Cummins, J. (1997). Minority status and schooling in Canada. *Anthropology and Education Quarterly, 28*(3), 411-430.

Cummins, J. (1998). Bilingual education in the United States: Power, pedagogy and possibility. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 20*(3), 255-270.

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

Dei, G. (1996). *Antiracist Education: Theory and Practice*. Halifax: Fernwood Publishing.

Derwing, T.M., DeCorby, E., Ichikawa, J. et Jamieson, K. (1999). Some factors that affect the success of ESL high school students. *The Canadian Modern Language Review, 55*(4), 532-547.

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].

Garnett, B. (2008). *A Critical Examination of the Academic Trajectories of ESL Youth*. Unpublished PhD dissertation. University of British Columbia.

Garnett, B, Adamuti-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, 54*(3) 309-326.

Gillborn, D. et Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London: Office for Standards in Education.

Goddard, T. et Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management, 27*(1), 7-20.

Gunderson, L. (2007). *English Only instruction and Immigrant Students in Secondary Schools: A Critical Examination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Haveman, R. et Wolfe, B. (1994). *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*. New York: Russel Sage Foundation.

Hébert, Y, Neary, S., Wen-Shya Lee, J. et Goddard, T. (2005). *Academic Performance and Educational Mobility of Youth of Immigrant Origin in Canada: What Can We Learn from the Alberta Provincial Data Banks?* Research Report. Immigration et métropoles/CIC.

Johnson, J. et Acera, R. (1999). *Hope for Urban Education: A Study of Nine High Performing, High Poverty Urban Elementary Schools*, Report of method to the US Department of Education, Planning and Evaluation Services, The Charles A. Dana Center, The University of Texas at Austin.

Koc, M. et Nunes, F. (2001). Newcomer youth at risk in the school system. Appendix E. In K. Kilbride et P. Anisef (eds.), *To Build on Hope: Overcoming the Challenges Facing Newcomer Youth at Risk in Ontario*. Toronto: CERIS/Metropolis Project.

Kouritzin, S. (2004). Programs, plans and practices in schools with reputations for ESL student success. *The Canadian Modern Language Review, 60*(4), 481-499.

Mc Andrew, 2001. *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

MC Andrew, M. (2003).School spaces and the construction of ethnic relations: Conceptual and policy debates. *Canadian Ethnic Studies, 35*(2), 14-29.

Mc Andrew, M. (2004). Immigration, pluralism and education. In A. Gagnon (dir.), *Québec: State and Society*. 3rd edition (p. 307-328). Peterborough: Broadview Press.

Mc Andrew, M. et Cicéri, C. (coll. P. Lamarre et A. Varma) (1997). *The Role of the Education in the Integration of Immigrants: Current Research and Future Perspectives.* Proceedings of the Seminar in Education, Metropolis Project. St.John, Newfoundland, June 13, 1997, Montréal : Immigration et métropoles.

Mc Andrew, M. et Eid, P. (2003). La traversée des frontières scolaires par les francophones et les anglophones au Québec: 2000-2002. *Cahiers québécois de démographie, 32*(2), 223-253.

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), 2006.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said) (2007). Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français : cohortes 1994, 1995, 1996. *Cahiers québécois de démographie.35*(1), 123-148, 2007.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said) (2008). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire.* Rapport final de recherche. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.

Mc Ewen, N. (ed.) (1995). Accountability in education in Canada. *Revue canadienne de l'éducation, 20*(1), special number.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2008). *Bulletin exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration: cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire*.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (1994). *La performance des élèves aux épreuves ministérielles en langue française et en langue anglaise selon leur origine linguistique*.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (1996). *Le point sur les services d'accueil en francisation de l'école publique québécoise: pratiques actuelles et résultats des élèves*.

Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

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

Ogbu, J. et Simmons, H. (1998). Voluntary and involontary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Educational Quarterly*, 29, 155-188.

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

Pirbhai-Illich, F. (2005). *The Educational Pathways and Outcomes of Ethnic and Linguistic Minority Students*. Unpublished PhD dissertation. University of British Columbia.

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

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, 74-96.

Qin-Hilliard, D. (2003). Gendered expectations and gendered experiences: Immigrant students' adaptation in schools. *New Directions for Youth Development, 100*, 91-109.

Rumberger, R. et Larson, K. (1998). Toward explaining differences in educational achievement among Mexican-American language-minority students. *Sociology of Education, 71*(1), 69-93.

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

Schermerhorn, R.A. (1970). *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research*. New York: Random House.

Statistics Canada (2007) Immigrant population by place of birth, by census metropolitan area, 2006 Census. http://www40.statcan.ca/l01/cst01/demo35a.htm?sdi=immigrant. Consulté le 30 septembre 2008.

Statistique Canada (2008). *Guide de référence pour la* scolarité, Recensement de 2006. Document 97-560-GWF2006003.

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 Board District School Research Report, n° 229.

Toronto Disctrict School Board (2006). *Our Children, Our Schools: The 2006 Environmental Scan of the TDSB*. Disponible : http://TDSBscan.tdsb.on.ca.

Turner, C. (1997). *Tracking Educational Outcomes for a Cohort of Grade 9 Students: 1991-1996*. Scarborough: Scarborough Board of Education.

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, 66-86.

Vancouver School Board (n.d.). Main home languages spoken in Vancouver schools. www.vsb.bc.ca/vsbprograms/kto12/ESL/default.htm. Consulté le 30 septembre 2008.

Watt, D. et Roessingh, H. (1994). ESL dropout: the myth of educational equity. *The Alberta Journal of Educational Research, 40*(3), 283-296.

Watt, D. et Roessingh, H. (2001). The dynamics of ESL dropout: plus ca change… *Canadian Modern Language Review, 58*(2), 203-222.

Wright, E.N. (1967). *Retention Rates in Toronto Secondary Schools*. Toronto: Toronto Board of Education.

Yau, M. (2007). *The 2006 Student Census, Grades 7-12: System Overview*. Toronto: Research and Information Services, TDSB.

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), 215-229.

Zhou, M. et Lee, J. (2007). Becoming ethnic or becoming American? Reflecting on the divergent pathways to social mobility and assimilation among the new second generation. *Du Bois Review, 4*(1), 189-205.