

Les Carrières Scolaires Des Jeunes Allophones À Montréal, Toronto Et Vancouver: Une Analyse Comparative

**Marie Mc Andrew · Bruce Garnett · Jacques Ledent · Robert Sweet ·
Avec la collaboration de Henda Ben Salah et Alhassane Balde**

Published online: 26 July 2011
© Springer Science+Business Media B.V. 2011

Abstract On the basis of administrative data obtained from provincial or local authorities, this article examines the school pathways of young allophones in the dominant linguistic sector: French in Montreal and English in Toronto and Vancouver. In each of the three cities, although they have comparatively lower characteristics, the allophones (target group) perform more or less as the non-allophones (comparison group), in terms of cumulative graduation rates as well as choice of selective courses leading to CEGEP or university. It remains, nevertheless, that this performance differs between linguistic subgroups, with the hierarchy of such subgroups varying between the three cities. However, a multivariate regression analysis reveals, after controlling for the differences in the characteristics of the two groups, that the control group comes rather on top and this, in all three cities. Moreover, the regression analysis examines, for each of the three cities, the risk factors affecting the target group and compares them with the corresponding factors affecting the comparison group.

M. Mc Andrew

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques,
Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal, Montréal, Canada

B. Garnett

School District 36, Surrey, Canada

J. Ledent

INRS-Urbanisation, Culture et Société, Montréal, Canada

R. Sweet

Lakehead University, Orillia, Canada

Avec la collaboration de Henda Ben Salah et Alhassane Balde

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques Post-doctorants,
Université de Montréal,
Montréal, Canada

M. Mc Andrew (✉)

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques- CEETUM,
3744 Jean Brillant, C.P. 6128, Succursale Centre Ville, Montréal QC H3C 3J7, Canada
e-mail: marie.mcandrew@umontreal.ca

Keywords Scholastic careers · Young allophones · Secondary education · Comparative analysis

Problématique et présentation de la recherche¹

Dans un pays comme le Canada où l'immigration constitue un élément central de développement, l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrée joue un rôle essentiel dans le succès ou l'échec du projet migratoire. Alors que les immigrants vivent souvent une mobilité sociale descendante, ils s'attendent à ce que le système scolaire permette à leur enfant de réaliser leur plein potentiel et surtout de maximiser leurs chances de vie future.

Les entrées annuelles d'immigrants, qui ont atteint 236 578 en 2007, ont connu une hausse significative au cours des 15 dernières années (Citoyenneté et Immigration Canada - CIC 2008). Cette politique d'immigration active a de nombreuses répercussions dans le monde de l'éducation. En effet, les immigrants ont des provenances de plus en plus diversifiées et, dans le cas du Canada anglais, viennent majoritairement de pays qui n'ont ni l'anglais, ni le français comme langue officielle. Cependant, la nature sélective de la politique canadienne génère un flux de nouveaux arrivants dont la composition est plus équilibrée que dans d'autres sociétés où l'immigration n'est pas planifiée (Mc Andrew, 2004). Une telle réalité permet d'augurer que les cheminements des jeunes issus de l'immigration seront caractérisés par des variations importantes liées aux caractéristiques socio-économiques, prémigratoires ou culturelles des communautés concernées.

En effet, contrairement à d'autres catégories sociales, comme le sexe ou la classe sociale, l'ethnicité, que l'on mesure à travers des marqueurs variés tels le statut d'immigration, l'origine nationale, la langue, la « race » ou même la religion, n'a pas une relation unidirectionnelle facile à prédire avec la réussite scolaire (Murphy et Dennis 1979; Gipson et Ogbu 1991). La littérature internationale montre clairement la grande variété de profils et d'expériences en matière d'éducation que l'on peut associer à divers sous-groupes définis en fonction de chacun de ces marqueurs.

Une première école à cet égard insiste sur la relation étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires et invoque comme cause de l'échec scolaire de certains groupes culturels (ou de l'ensemble des immigrants lorsque ceux-ci sont fortement défavorisés comme c'est le cas en Europe) la pauvreté qui induit un déficit culturel, ainsi qu'un manque d'implication des familles dans la

¹ Cette recherche, financée conjointement par le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) et Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), a nécessité la collaboration d'autres chercheurs en plus des auteurs: au site de Montréal, Rachid Ait-Said (Institut National de la Recherche Scientifique) et Jake Murdoch (Université de Montréal); au site de Toronto, Paul Anisef (York University), Robert Brown (Toronto District School Board), et David Walters (University of Guelph); au site de Vancouver, Cheryl Aman (chercheure indépendante). Nous avons aussi reçu le soutien de nombreux partenaires provinciaux et locaux, citons entre autres, la Direction des services aux communautés culturelles du MELS, le Toronto District School Board, EduData Canada à Vancouver, et le Surrey District School Board

scolarisation de leurs enfants (Portes et Zhou 1993; Vallet et Caillé 1996; Zady et Portes 2001). Cependant, d'autres auteurs (Collier 1989; Cummins 2000) nous rappellent que les caractéristiques pré-migratoires des individus, ainsi que leurs compétences linguistiques doivent être prises en compte puisqu'elles modulent l'impact de la variable socio-économique.

Comme l'effet des caractéristiques pré-migratoires ou linguistiques n'est pas constant, d'autres études ont insisté sur un ensemble d'explications socioculturelles, telles le rapport positif ou conflictuel avec la société d'accueil lié à l'histoire (Ogbu et Simmons 1998) ou encore certaines valeurs et caractéristiques des cultures d'origine. Celles-ci seraient souvent proches des exigences spécifiques de la sous-culture scolaire, comme le respect de l'autorité et la valorisation de l'écrit (Peng et Wright 1994; Chow 2004; Krahn et Taylor 2005).

Finalement, plusieurs travaux (Dei 1996; Gillborn et Gipps 1996; Johnson et Acera 1999; Kanu, 2008) font valoir que les différences de performances entre divers groupes d'élèves issus de l'immigration peuvent être influencées par des facteurs systémiques comme l'adaptation du système scolaire et de certaines écoles à la diversité, ou encore les attitudes des enseignants à l'égard de certains sous-groupes.

Au Canada, plusieurs études qualitatives ont montré que l'intégration scolaire de jeunes immigrants de première ou même de seconde génération ne se fait pas sans heurts, particulièrement dans le cas de nouveaux arrivants n'ayant ni l'anglais, ni le français comme langue maternelle, ainsi que dans le cas des élèves provenant des minorités visibles (Anisef et Kilbride 2003; Ngo et Schleifer 2005; MacKay et Tavares 2005). Ces résultats sont confirmés, et dans certains cas nuancés, par diverses évaluations quantitatives réalisées récemment par les autorités scolaires provinciales ou locales à partir de leurs bases de données administratives (TBE 1999; TDSB 2006; Garnett et al. 2008; MELS 2008; Mc Andrew et Ledent 2008; Toohey et Derwing 2008).

Toutefois les comparaisons interprovinciales de la réussite ou du cheminement scolaires des élèves d'origine immigrée, et surtout des facteurs qui les influencent, sont limitées. En effet, ces initiatives se limitent soit aux compétences acquises par les élèves dans diverses matières, ce qui renseigne peu sur leurs carrières scolaires futures (par exemple, le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves - PISA) ou à l'inverse aux diplômes atteints (dans le cas de Statistiques Canada), ce qui donne peu d'indications aux décideurs scolaires quant aux facteurs sur lesquels ils pourraient agir en cours de scolarisation.²

L'étude dont est extrait cet article constitue une exploitation originale de banques de données administratives gérées par des autorités scolaires provinciales ou locales. Le choix des trois sites, à savoir Montréal, Toronto et Vancouver a été influencé par deux facteurs. D'une part, il s'agit des principales villes de réception de l'immigration au Canada. D'autre part, une étude de faisabilité (Anisef et al. 2004) portant sur la qualité, ainsi que la comparabilité des indicateurs permettant de définir le groupe-cible et d'évaluer son cheminement scolaire a révélé que les données du Québec et de la Colombie-Britannique, mais aussi de certaines commissions scolaires comme le Toronto District School Board (TDSB) se démarquent par leur exhaustivité.

² Voir à cet effet Statistiques Canada (2008) ou Bussière et al. (2004).

Précisions méthodologiques³

La population d'élèves étudiés

Afin de tenir compte des différences entre les systèmes scolaire où l'âge d'arrivée au secondaire et la durée du secondaire varient, la cohorte étudiée est celle des élèves qui auraient dû obtenir leur diplôme secondaire en 2004 s'ils avaient suivi un cheminement « normal », soit la cohorte qui a commencé ses études secondaires en 1999 à Montréal et à Vancouver, et en 2000 à Toronto.

Le groupe-cible est constitué des élèves qui n'ont pas comme langue d'usage à la maison la langue de scolarisation dominante dans chacun des trois contextes, soit le français à Montréal (4,750 élèves) et l'anglais à Toronto (6,370 élèves) et Vancouver (9,039 élèves).⁴ Par conséquent, le groupe-contrôle est composé des élèves ayant, à Montréal, le français comme langue d'usage à la maison (9210), et l'anglais à Toronto (9649) et à Vancouver (15034). Nous avons choisi cet indicateur pour des raisons de comparabilité vue l'absence de données sur le lieu de naissance dans les donnés britano – colombiennes.

Étant donné la complexité et l'ampleur de notre projet, nous nous sommes limités à Montréal, au secteur français et à Toronto et à Vancouver au secteur anglais.⁵ Les milieux scolaires étudiés appartiennent au TDSB à Toronto, alors qu'à Montréal et à Vancouver, nous avons choisi les commissions scolaires respectivement franco-phones ou anglophones, couvrant la région métropolitaine. Elles sont au nombre de trois à Montréal et de 12 à Vancouver.

Nous avons aussi inclus les élèves fréquentant des écoles privées dans les deux contextes où cette variable est disponible, à savoir à Montréal et Vancouver. Après avoir évalué différentes options, nous avons jugé que c'était la meilleure solution. En effet, 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.⁶ De plus, en conservant cette variable dans deux sites, nous avons pu fournir des réponses à certaines questions qui préoccupent bon nombre de décideurs.

³ Le lecteur trouvera des indications supplémentaires dans le rapport complet (Mc Andrew et al. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver: une analyse comparative*)

⁴ Afin d'alléger le texte, ces élèves seront définis comme des élèves allophones même si, techniquement, le groupe des élèves n'ayant pas le français comme langue d'usage à la maison à Montréal comporte aussi une proportion non négligeable d'anglophones (15,9%), surtout de 1^{ère} ou 2^{ème} génération; une situation qu'on ne rencontre presque pas, *mutatis mutandis*, en ce qui concerne les francophones dans les groupes-cibles respectifs de Toronto et Vancouver. Signalons aussi que comme les fiches d'inscriptions des élèves ne permettent pas les réponses multiples, certains élèves, tant du groupe-cible que du groupe contrôle, peuvent en fait être bilingues et même trilingues.

⁵ 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 une seule commission scolaire, 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%).

⁶ Notons que dans certains cas, par exemple celui des locuteurs du chinois, ces sous- groupes sont des agrégats de locuteurs de langues apparentées (Cantonais, Mandarin, etc.)

Par ailleurs, le groupe-cible a été divisé en 10 groupes linguistiques. Ces sous-groupes incluent, pour chaque site, les cinq groupes ayant les effectifs les plus élevés auxquels nous avons ajouté un choix d'autres groupes parmi les cinq plus importants des autres sites.⁷ Nous avons, également, cherché un équilibre entre les groupes dont les performances sont faibles, moyennes, ou fortes, compte tenu des données préliminaires portant sur les taux de diplomation. Pour l'analyse de régression, toutefois, à cause des exigences minimales de taille, chaque site n'a conservé que les cinq groupes les plus importants.

Définition des variables

Les variables dépendantes

Nous cernons le cheminement scolaire des élèves allophones à travers deux indicateurs: le taux cumulatif d'obtention d'un diplôme d'études secondaires deux ans après la date prévue, ainsi que le choix de cours sélectifs menant au CEGEP ou à l'université.

Le premier indicateur est similaire pour les trois sites bien qu'il signifie, dans les faits, 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. À la différence d'autres études qui portent sur le décrochage scolaire (Turner 1997; Brown 2006), nous avons dû privilégier cette variable car, à Montréal et Vancouver, il était impossible de savoir si les élèves manquants ont véritablement décroché ou s'ils poursuivent leurs études ailleurs dans une autre province ou dans leurs pays d'origine.⁸

En ce qui concerne le second indicateur, nous avons choisi des cours différents dans chacun des contextes mais ayant un impact similaire; soit dans le cas de Montréal, la participation aux trois cours (Mathématiques, Physique et Chimie) exigés pour poursuivre des études collégiales en sciences, à Toronto dont le système comporte des voies déjà identifiées, la participation à n'importe quel cours d'anglais, de mathématiques ou de sciences de 12^e année du parcours universitaire, et enfin à Vancouver, la participation au cours *Principles of Math 12*.⁹

Notons, par ailleurs, que dans le cas du second indicateur, le groupe-cible se limite aux élèves ayant continué leurs études secondaires respectivement jusqu'en 11^e année ou secondaire 4, soit ceux qui étaient effectivement en mesure de faire le choix d'un cours sélectif.

⁷ À Toronto et à Vancouver le système scolaire de langue française a une portée nettement plus limitée que sa contrepartie de langue anglaise. De plus, il accueille relativement peu d'immigrants et ceux-ci sont généralement de langue française. À Montréal, le secteur de langue anglaise est encore un important lieu d'accueil d'élèves appartenant à des communautés d'implantations anciennes, mais ne reçoit que très peu d'immigrant et de moins en moins d'élèves de deuxième génération suite à l'adoption de la Loi 101 en 1977.

⁸ Dans le cadre d'analyse non décrite ici, nous avons, toutefois, évalué le taux de décrochage à partir de la présence des élèves 3 ans ou plus après la date de diplomation dans la juridiction concernée, ainsi que d'une estimation des taux de départ vers d'autres provinces ou d'autres pays.

⁹ Dans les deux contextes où il n'existe pas de voies déjà identifiées nous avons choisi les cours de sciences car il est bien connu que ceux-ci sont utilisés à des fins de sélection même pour poursuivre des études supérieures dans d'autres domaines. De plus dans le cas du Québec ces matières sont les seules où les élèves peuvent choisir des cours présentant des niveaux de difficulté variées.

Les variables indépendantes

Les banques de données disponibles nous permettaient d'explorer l'impact de certains facteurs que nous avons regroupés en trois types, soit les variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation, et liées au contexte scolaire.

Comme le montre le Tableau 1 ci-après, 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, ainsi que la fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi éducatif. Dans ce dernier cas, cependant, la définition retenue est spécifique à chaque site: c'est celle qui justifie l'allocation, par les autorités provinciales ou locales, de ressources supplémentaires à ces milieux. 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 des données

Tableau 1 Définition des variables indépendantes

Variables socio-démographiques

Sexe (binaire)

- Garçons/Filles

Statut socio-économique (continu)

- Revenu familial médian dans l'aire de dissémination du recensement habitée par la famille

Statut d'immigration (Montréal et Toronto seulement) (binaire)

- Né au Canada/Né à l'extérieur du Canada

Variables liées au processus de scolarisation

Âge à l'arrivée au secondaire (binaire)

- Tôt ou à temps/Avec un an ou plus de retard (à Toronto, seulement un an)

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 CB/n'a pas fréquenté l'école en CB avant d'entrer au secondaire
- Toronto: a fait sa 8^e année au TDSB ou au sein d'une autre autorité scolaire au Canada/provenait de l'étranger lors de son entrée au secondaire

Changements d'école (binaire)

- Oui/Non

Fréquentation de cours ESL ou de soutien linguistique au secondaire (binaire)

- Oui/Non

Variables liées au contexte scolaire

Pourcentage du groupe-cible dans l'école (continu)

Fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi éducatif (binaire)

- Oui/Non

Fréquentation d'une école privée ou publique (Montréal et Vancouver seulement) (binaire)

- Oui (privée)/Non (publique)
-

disponibles dans chacune des bases administratives, tel que décrit ci-dessus. Finalement, deux variables ne se retrouvent que dans deux sites: le statut d'immigration (Toronto, Montréal) et la fréquentation d'une école privée ou publique (Montréal, Vancouver).

Ces variables n'ont pas été choisies en fonction de leur pertinence théorique mais en lien avec le contenu des banques de données disponibles. Toutefois, nous sommes en mesure d'explorer la validité des diverses écoles de pensée décrites plus haut, mais de manière non systématique. Notre force réside dans les facteurs pré-migratoires et linguistiques, ainsi que dans les variables se rapportant au processus de scolarisation et aux caractéristiques propres aux écoles. Cependant, notre indicateur de statut socio-économique, ainsi que notre capacité à saisir les phénomènes socioculturels sont limités.

Dans le premier cas, en effet, il ne s'agit pas d'une variable individuelle, mais du revenu familial médian dans l'aire de diffusion du recensement habitée par les élèves. De plus, les banques de données ne contiennent aucun renseignement sur le niveau d'éducation des parents, ce qui pourrait être, dans un contexte de mobilité sociale descendante des populations immigrées, une variable plus importante que l'appartenance de classe.

De plus, la méthodologie quantitative ne permet pas de comprendre de manière précise les 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.

Pour les 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, ou encore le niveau de défavorisation ou de concentration du groupe-cible qui y prévaut. Cependant, nous ne pouvons identifier les pratiques et les attitudes expliquant les différences de résultats constatées entre divers établissements.

L'analyse de régression multiple

Nous avons cherché à vérifier si, toutes choses étant égales, le groupe-cible et divers sous-groupes 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 en tenant compte de toutes les autres variables. Nous avons, ensuite, cherché à identifier les facteurs influençant les résultats de notre groupe-cible et des sous-groupes linguistiques. Pour ce faire, nous avons évalué, dans un premier temps, l'impact global des variables se rapportant aux élèves et aux écoles qui ont été présentées dans le Tableau 1. Dans un deuxième temps, nous avons présenté le degré de significativité et d'étendue de l'impact de chacune des variables considérées. Finalement, nous avons effectué le même type d'analyses pour le groupe-contrôle, afin d'évaluer si les facteurs qui influencent le plus fortement le groupe-cible et les sous-groupes sont spécifiques à ces groupes ou, au contraire, partagés avec l'ensemble de la clientèle scolaire.

Étant donné que nos variables se rapportent autant aux individus qu'aux écoles, l'analyse a employé un modèle multi-niveaux où les individus (niveau 1) sont considérés comme étant une partie intégrante des écoles (niveau 2). De plus, étant donné que les variables dépendantes sont catégoriques (oui ou non) et non continues, nous n'avons pas utilisé un modèle hiérarchique standard mais plutôt un modèle mixte.

Résultats et Interprétation

Les caractéristiques des élèves

Même s'il présente généralement un profil plus négatif que le groupe-contrôle, le groupe-cible est extrêmement diversifié au niveau des caractéristiques socio-démographiques, de l'expérience scolaire et des caractéristiques de l'école, dans chaque site et entre les sites. De plus, bien que chaque site présente des sous-groupes ayant des défis particuliers, il ne ressort aucun ordre hiérarchique clair entre les sous-groupes qui serait partagé par tous les sites.

Les variables socio-démographiques

Pour illustrer cette réalité, en utilisant quelques-uns des indicateurs sociodémographiques, nous pouvons affirmer d'abord (Tableau 2) que, dans les trois villes, les élèves allophones se retrouvent 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 à Montréal, du vietnamien et du somali à Toronto et enfin ceux du vietnamien à Vancouver; ces derniers ayant un profil très différent selon la ville qu'ils habitent.

Dans les deux sites où la variable « lieu de naissance » est disponible, notre analyse a aussi montré que les élèves allophones sont beaucoup plus souvent nés à l'extérieur du Canada que le groupe-contrôle, ce qui est prévisible. Cependant, comme l'indique le Tableau 3, la variation à cet égard est assez marquée, allant à Montréal de 36,8% à 96,5%, pour les locuteurs du vietnamien et du tamoul respectivement, et, à Toronto, de 38,2% à 97,3%, pour les locuteurs du portugais et du somali respectivement.

Tableau 2 Répartition selon la langue d'usage à la maison et le lieu de résidence de certains sous-groupes dans les quintiles du revenu familial médian le plus élevé et le plus faible

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(%)
Ensemble du groupe-cible	14,0	30,3	10,5	26,7	11,0	30,0
Vietnamien	14,4	28,7	3,1	41,3	1,0	49,0
Iranien	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	–	–
Ensemble du groupe-contrôle	23,0	14,7	26,9	14,9	24,0	13,0

Tableau 3 Répartition des élèves selon leur lieu de naissance

Langue d'usage à la maison	Nés au Canada (%)	Nés 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

Les variables liées au processus de scolarisation

En ce qui a trait à certaines caractéristiques choisies portant sur le processus de scolarisation, les résultats consignés ci-dessous (Tableau 4) illustrent que dans chacun des trois sites, le groupe-cible entre au secondaire plus souvent que le groupe-contrôle avec un an de retard. En revanche, ce qui est interpellant dans les résultats, 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. Ce résultat sera confirmé ultérieurement quant aux 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 peut être en cause.

Par ailleurs, en ce qui concerne les autres variables, l'analyse montre que les élèves allophones des trois villes ne changent pas plus souvent d'école que les élèves du groupe-contrôle. Par contre, comme on pouvait s'y attendre, ils fréquentent beaucoup plus le *soutien linguistique* ou les cours d'ESL/ESD pendant leurs études secondaires.

Tableau 4 Répartition des élèves selon l'âge d'arrivée au secondaire

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

Cependant, le Tableau 5, qui inclut les cinq sous-groupes communs, ainsi que les deux sous-groupes ayant les résultats les plus extrêmes dans chaque ville, montre que les besoins en la matière sont très variables. Bien que Montréal et Toronto présentent un pourcentage similaire d'élèves allophones qui ont besoin de *soutien linguistique* ou de l'ESL/ESD (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 résultat est attendu dans la mesure où les différentes communautés sont plus ou moins proches 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/ESD y est plus élevé (28%), alors que la marge de variation est semblable à celle de Toronto.

Les variables liées au contexte scolaire

Le Tableau 6 montre d'abord que dans les trois villes, le groupe-cible fréquente plus souvent que le groupe-contrôle une école où les élèves allophones constituent la majorité.

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 fréquente des écoles à forte concentration (46,2% à Toronto et 13% à Vancouver), ce qui n'est pas le cas chez les locuteurs du français à Montréal (5,8%).

Par ailleurs on peut constater que le degré de concentration varie fortement selon les sous-groupes. Les données de Montréal vont de 35,1% pour les locuteurs de l'iranien à 2,2% pour ceux du créole; à Toronto, elles varient de 27,3% pour les locuteurs de l'arabe à 0,9% pour ceux du vietnamien; et à Vancouver, elles s'échelonnent de 2% pour les locuteurs de l'iranien à 29% pour ceux du Vietnamien. Ces deux derniers groupes ont des patterns totalement inversés dans les trois villes, ce qui pourrait relever des différences socio-économiques et d'ancienneté d'implantation que présentent les « mêmes » communautés dans chaque site.

Le Tableau 7 montre aussi que le pourcentage d'élèves allophones fréquentant l'école privée est légèrement inférieur à celui des élèves du groupe-contrôle dans les deux villes où cette donnée est disponible. Mais étant donné le généreux financement des écoles privées au Québec, les résultats à Montréal sont plus élevés

Tableau 5 Répartition de certains sous-groupes selon la fréquentation du soutien linguistique ou des cours de ESL/ESD pendant le secondaire

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
Iranien	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

Tableau 6 Répartition de certains sous-groupes selon la fréquentation d'une école où le groupe-cible constitue la majorité

Langue d'usage à la maison	Montréal (%)	Toronto (%)	Vancouver (%)
Ensemble du groupe-cible	39,7	71,3	50,0
Chinois	16,3	25,6	12,0
Vietnamien	9,9	0,9	29,0
Iranien	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	–
Ensemble du groupe-contrôle	5,8	46,2	13,0

pour tous les groupes. Ici encore, les variations entre les groupes sont importantes. En outre, la position des locuteurs 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 font prendre conscience de la nécessité d'explorer ce qui se cache derrière l'étiquette de la langue, comme la région de résidence ou l'origine ethnique dans le pays d'origine.

Une comparaison des carrières scolaires

Compte tenu des caractéristiques des élèves allophones, parmi lesquelles plusieurs correspondent à des facteurs de risque, nous aurions pu nous attendre à des expériences scolaires plus négatives que celles révélées tant par nos données descriptives que par notre analyse de régression.

Les taux de diplomation deux ans après la date prévue

En juxtaposant les taux cumulatifs de diplomation du groupe-cible et du groupe-contrôle, comme l'indique le Tableau 8, ce que l'on aperçoit, avant tout, ce sont les

Tableau 7 Pourcentage du groupe-cible, du groupe-contrôle et de certains sous-groupes fréquentant l'école privée

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

Tableau 8 Répartition de certains sous-groupes selon les taux cumulatifs de diplomation deux après la date prévue

Langue d'usage à la maison	Montréal (%)	Toronto (%)	Vancouver (%)
Ensemble du groupe-cible	59,5	64,5	80,0
Chinois	77,6	78,1	87,0
Vietnamien	82,4	62,3	68,0
Iranien/Farsi	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	–
Somali	–	49,6	–
Ensemble du groupe-contrôle	61,6	64,8	75,0

différences entre les résultats des trois systèmes scolaires. Mais cette comparaison se révèle biaisée pour deux raisons. 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. D'autre part, la définition des unités étudiées est susceptible d'avoir un impact sur les résultats. Le TDSB est une commission scolaire publique 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 commissions scolaires de Vancouver.

Toutefois, malgré cette importante variation entre les sites, les différences entre les groupes restent évidentes pour chaque ville. C'est particulièrement le cas à Montréal (82,4% pour les locuteurs du vietnamien contre 39,9% pour les locuteurs du créole), mais également à Toronto (78,1% pour les locuteurs du chinois contre 46,9% pour les locuteurs de l'espagnol et 49,6% pour les locuteurs du somali), et de façon moins importante à Vancouver (87% pour les locuteurs du chinois contre 71% pour les locuteurs de l'espagnol).

Même si les trois sites partagent le même groupe hautement performant, celui des élèves locuteurs du chinois, la variation dans la hiérarchie entre les autres sous-groupes est importante. Dans les trois contextes, les élèves hispanophones et les élèves de minorités visibles noires (les locuteurs du créole ou du somali) semblent être à risque. À Toronto, les résultats des élèves locuteurs du portugais mériteraient une étude plus approfondie.¹⁰

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 9 montre que dans chaque contexte, lorsque l'on tient compte des variables de contrôle, le groupe-cible réussit nettement mieux que le groupe-contrôle, particulièrement à Vancouver.

¹⁰ Notons que ce profil négatif dans les résultats scolaires a été constaté dans d'autres contextes. Notamment par Vallet et Caille 1996 et Swann, 1985.

Tableau 9 Taux cumulatifs de diplomation: Différences entre le groupe-cible et le groupe-contrôle, avec ou sans variables de contrôle

Ville	Seulement le groupe-cible linguistique		Avec variables de contrôle linguistique	
	Rapport de cote	Sig	Rapport de cote	Sig
Montréal	1,08		1,39	***
Toronto	1,26	***	1,35	***
Vancouver	2,14	***	2,12	***

*** = Significatif à <0.001

Cependant, ces résultats globalement favorables masquent, dans les faits, des différences majeures entre les groupes. Ainsi, dans les trois villes, certains groupes linguistiques réussissent nettement mieux que le groupe-contrôle, alors que d'autres se retrouvent en bas de l'échelle, comme le montre le Tableau 10 où nous avons conservé le groupe commun à tous les sites, les sinophones, les deux groupes communs à Montréal et à Vancouver, les locuteurs du vietnamien et de l'espagnol, ainsi que les deux groupes qui, à Montréal et à Toronto, affichent le plus faible rapport de cote par rapport au groupe-contrôle (Tableau 10).

Les locuteurs du chinois ont, selon la ville, de 2 à 4 fois plus de chances d'obtenir un diplôme secondaire que les élèves locuteurs du français ou de l'anglais, alors qu'à l'inverse, les créolophones à Montréal ou les hispanophones à Vancouver ont des rapports de cote nettement inférieurs à 1. Mais un groupe, celui des locuteurs du vietnamien, semble se comporter très différemment à Montréal (rapport de cote de 2,99), et à Vancouver (rapport de cote de 1,07). Ces différences intergroupes peuvent

Tableau 10 Taux cumulatifs de diplomation: différences entre certains sous-groupes et le groupe-contrôle, avec ou sans variables de contrôle

Langue d'usage à la maison	Ville	Seulement le groupe-cible linguistique		Avec variables de contrôle linguistique	
		Rapport de cote	Sig	Rapport de cote	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	*
Iranien	Toronto	0,73	*	0,87	**

*** = Significatif à <0.001 ** = Significatif à <0.05 * = Significatif à <0.10

être interprétées 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, rappelons-le, plusieurs autres caractéristiques de vulnérabilité, associées avec la personne ou avec le système, ne sont pas incluses dans notre modèle.

Le choix de cours sélectifs menant au CEGEP ou à l'Université

Les données portant sur la propension à s'inscrire à des cours ou dans un programme d'études « sélectifs », qui permettent de cerner la probabilité de poursuite 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, nous nous en tiendrons ici aux résultats émanant de l'analyse de régression.

Ainsi, dans les trois villes, l'ensemble des élèves allophones affiche des résultats plus positifs que le groupe-contrôle. De surcroît, cet avantage est plus marqué que dans le cas de la diplomation (Tableau 11).

En outre, le Tableau 12 montre que les locuteurs du chinois multiplient leur avantage pour atteindre un rapport de cote supérieur à 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 groupe des locuteurs du vietnamien de Vancouver et le groupe des locuteurs de l'iranien à Toronto qui réussissent mieux.

Ces tendances combinées semblent confirmer, 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.

Identification des facteurs de différenciation des carrières scolaires

Plusieurs 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 des cours leur permettant de poursuivre des études collégiales ou universitaires. En étudiant les Tableaux 13 et 14, nous devons

Tableau 11 Choix de cours sélectifs: différences entre le groupe-cible et le groupe-contrôle, avec ou sans variables de contrôle

Ville	Seulement le groupe-cible linguistique		Avec variables de contrôle	
	Rapport de cote	Sig	Rapport de cote	Sig
Montréal	1,61	***	1,49	***
Toronto	1,73	***	1,82	***
Vancouver	3,54	***	2,73	***

*** = Significatif à <0.001

Tableau 12 Choix de cours sélectifs: différences entre certains sous-groupes et le groupe-contrôle, avec ou sans variables de contrôle

Langue d'usage à la maison	Ville	Seulement le groupe-cible linguistique		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cote	Sig	Rapport de cote	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	***
Iranien	Toronto	0,99	**	0,97	***

*** = Significatif à <0.001 ** = Significatif à <0.05 * = Significatif à <0.10

Tableau 13 Impact de certains facteurs sur la diplomation du groupe-cible

Variables	Montréal	Toronto	Vancouver
Sociodémographiques			
Sexe (Filles)	++	++	++
Statut d'immigration (Oui)	n.s.	+	n/d
Revenu familial médian	n.s.	+	n.s.
Processus de scolarisation			
Âge d'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.	+
A encore besoin de soutien linguistique au secondaire	-	-	-
Caractéristiques de 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 éducatif	n.s.	-	-

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. Quant au signe « n.s. », il correspond à Non-significatif, alors que « n/d » indique que la donnée est Non disponible

tenir compte du fait que la variance de l'école qui n'est pas expliquée par notre modèle est élevée dans certains contextes, particulièrement à Montréal et à Vancouver. Ceci pourrait indiquer que plusieurs autres caractéristiques sont en jeu comme le leadership de la direction, les programmes et les services offerts ou des notions plus vagues comme l'éthos de l'école.

La diplomation deux ans après la date prévue

Trois facteurs négatifs et trois facteurs positifs convergent dans 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 (Crahay 2000; Mc Andrew 2001). Trois autres variables portant sur le processus de scolarisation se comportent comme le prévoient généralement les décideurs, les parents, la communauté et les universitaires: 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.

Mais, d'autres résultats ou encore l'absence de convergence entre les sites mériteraient d'être étudiés de façon plus approfondie. Certaines tendances rejoignent les conclusions d'autres études (Mc Andrew et al. 2009), notamment 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 l'existence d'un hiatus plus grand, chez les communautés immigrantes, 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 (Mc Andrew 2001; Finnie et Muller 2010). 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 non-locuteurs du français ne semblent pas affectés par le fait de fréquenter une école identifiée comme présentant un défi éducatif à Montréal, alors que les non-locuteurs de l'anglais le sont à Toronto et à Vancouver.¹¹

Les trois facteurs restants, qui ne sont pas constants entre les trois sites (le statut d'immigration, le niveau d'entrée dans le système scolaire et la concentration du groupe-cible), illustrent la grande variabilité dans les dynamiques et les cas que peuvent masquer de telles variables. Cependant, pour les décideurs, ce résultat peut être intéressant puisqu'il montre qu'aucune de ces trois caractéristiques ne permet de prédire clairement, au niveau pancanadien, une expérience scolaire négative.

Le choix de cours sélectifs menant au cégep ou à l'université

Le portrait qui émerge du Tableau 14 n'est pas aussi évident, ce qui semble montrer que les facteurs qui expliquent la résilience des jeunes issus des minorités face aux

¹¹ Cela pourrait être attribuable au fait que de telles écoles sont la norme à Montréal, (en effet, 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 commissions scolaires étudiées à Vancouver.

Tableau 14 Impact de certains facteurs sur la participation à des cours sélectifs pour le groupe-cible

Variabiles	Montréal	Toronto	Vancouver
Sociodémographiques			
Sexe (Filles)	n.s.	++	n.s.
Statut d'immigration (Oui)	++	n.s.	n/d
Revenu familial médian	+	+	+
Processus de scolarisation			
Âge d'arrivée au secondaire (Retard)	-	n.s.	-
Changement d'école (Oui)	-	-	-
Niveau d'entrée (Au primaire ou en début 8e année/secondaire 1)	-	n.s.	++
A encore besoin de soutien linguistique au secondaire	n.s.	-	n.s.
Caractéristiques de l'école			
Fréquentation d'une école privée	++	n/a	++
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 éducatif	n.s.	n.s.	-

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. Quant au signe « n.s. », il correspond à Non-significatif, alors que « n/d » indique que la donnée est Non disponible

études supérieures sont plus complexes que ceux qui influencent leurs chances d'obtenir leur diplôme.

Trois facteurs communs se retrouvent dans les trois 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 désormais un meilleur pouvoir explicatif. Mais, d'autres facteurs permettant de prévoir 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, ont maintenant un impact plus ambigu d'une ville à l'autre. Le Tableau 14 présente aussi une autre particularité, soit le fait que différentes catégories de concentration des élèves allophones ont un impact significatif qu'elles n'avaient pas sur la diplomation.

Les différences avec le groupe-contrôle

Sans présenter de façon aussi approfondie et sous forme de tableaux les facteurs qui influencent la probabilité d'obtenir un diplôme ou la participation à des cours sélectifs au sein du groupe-contrôle, quelques différences avec le groupe-cible valent la peine d'être mentionnées.

En ce qui concerne le taux de diplomation, le revenu familial moyen devient significatif à Montréal et à Vancouver et encore plus significatif à Toronto, ainsi que le

degré de défavorisation des écoles, bien que l'effet soit ici soit moins uniforme dans les trois sites. Ceci semble indiquer que l'appartenance socio-économique joue un rôle plus important dans la réussite scolaire des locuteurs du français et de l'anglais que dans celle des allophones. L'analyse comparée indique aussi que les variables liées au processus de scolarisation sont plus souvent significatives et ont un impact plus grand pour les groupes-contrôle des trois villes que pour leurs groupes-cible respectifs. On peut expliquer cette tendance par le fait qu'un profil scolaire négatif 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, ces caractéristiques sont plus souvent liées à la migration 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, le pattern 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 sont des facteurs significatifs communs à tous les sites, qui jouent le rôle attendu, tantôt positif, tantôt négatif.

Conclusion

Notre étude, montre que même s'ils ont des caractéristiques initiales légèrement négatives, les élèves allophones à Montréal, Toronto et Vancouver connaissent une carrière scolaire globalement positive, tel qu'indiqué par leurs taux cumulatifs de graduation, et surtout par leur choix de cours sélectifs menant au CEGEP ou à l'université. De plus, l'analyse de régression multiple indique que, lorsqu'on tient compte des différences de départ, le rapport de cote pour ces deux variables dépendantes s'avère alors clairement en leur faveur.

Nos résultats semblent donc confirmer que le fait d'être issu de l'immigration a l'effet positif prévu par la littérature, du moins dans les sociétés qui situent la migration planifiée au cœur de leur développement (Ogbu et Simmons 1998; Krahn et Taylor 2005; Finnie et Muller 2010). Notre recherche permet également de mieux comprendre l'interaction entre la défavorisation et la pluriethnicité que d'autres études, réalisées dans des contextes où ces deux caractéristiques coïncident, ne distinguent pas toujours suffisamment (Swann Report 1985; Vallet et Caille 1996). En témoigne, par exemple, le fait qu'à Montréal, Toronto ou Vancouver, le statut socio-économique, ainsi que la fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi éducatif a un impact beaucoup plus limité sur les élèves du groupe-cible que sur ceux du groupe-contrôle. Sur le plan des interventions, cela implique que les besoins des élèves issus de l'immigration qui vivent en milieu défavorisé sont spécifiques et doivent être pris en compte dans les nombreux programmes de soutien qui y sont mis en œuvre.

Notre recherche révèle également des différences frappantes entre les sous-groupes, même lorsque qu'on prend en compte les autres variables de contrôle qu'on retrouve dans les bases de données, qui sont loin, toutefois, d'épuiser l'ensemble des « facteurs de risque » potentiels. A cet égard nous nous situons pleinement dans la

tendance des travaux internationaux recensés plus haut dont, entre autres, Peng et Wright 1994; Chow 2004. Ainsi, aux deux extrêmes du continuum, on retrouve les élèves sinophones dont la performane est remarquable et les élèves hispanophones ou créolophones fortement à risque. Comme on l'a vu plus haut, de telles différences peuvent relever de systèmes d'interprétation extrêmement variés où le poids est plus ou moins mis sur les familles et les communautés (Portes et Zhou 1993; Vallet et Caille 1996; Zady et Portes 2001) ou les systèmes scolaires (Johnson et Acera 1999; Kanu, 2008) . Mais quelque soit la perspective adoptée, ces variations inter groupes, ainsi que celles que nous avons constatées entre les trois villes, amènent à questionner fortement l'usage de méga-catégories telles, « les élèves issus de l'immigration », « les élèves allophones », ou encore « les élèves issus des minorités visibles ». Elles illustrent, également, les limites de programmes ou de soutien financier supplémentaires « taille unique » qu'on prétendrait appliquer à l'ensemble de cette population.

Nous avons aussi été en mesure d'identifier, parmi les facteurs auxquels nous avons accès, divers prédicteurs d'un échec potentiel permettant de mieux cibler l'action des autorités scolaires auprès des clientèles allophones. Les garçons fréquentant une école publique, qui entrent au secondaire avec un an ou plus de retard, qui ont changé au moins une fois d'école durant leur scolarité secondaire et qui ont encore besoin de soutien linguistique sont particulièrement vulnérables.

À partir de notre recherche, il est également possible de suggérer des pistes de recherche future. Tout d'abord, il semblerait essentiel de mieux comprendre les facteurs familiaux ou systémiques qui se cachent derrière les différences entre sous-groupes linguistiques, probablement par des méthodologies qualitatives, mieux en mesure de saisir la complexité des processus en cause. Il serait, également, important, entre autres dans un contexte où le décrochage scolaire fait l'objet d'un débat social au Québec, de mieux comprendre les causes du profil plus négatif de Montréal, qui ne touche pas particulièrement les élèves allophones, mais plutôt l'ensemble de sa clientèle. Finalement il serait pertinent d'explorer l'impact d'autres variables à caractère socio-économique sur la réussite des jeunes issus de l'immigration correspondant mieux à la spécificité de la dynamique migratoire. Pour ce faire, il serait important que les autorités scolaires colligent des informations sur la scolarité des parents ou, dans le cas des immigrants, leur emploi dans le pays d'origine, que l'on ne retrouve pas actuellement dans les bases de données provinciales ou locales.

Références Bibliographiques

- Anisef, P., Mc Andrew, M., Blais, J.G., Ungerleider, C. et Sweet, R. (2004). *Academic performance and educational mobility of youth of immigrant origin in Canada: What can we learn from provincial data banks?* Rapport de recherche. Immigration et métropoles/CIC.
- Anisef, P., & Kilbride, D. M. (2003). *Managing two worlds: the experiences and concerns of immigrant youth in Ontario*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- 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.
- 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). Récupéré de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=16346687>.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2008). *Faits et chiffres 2007: Aperçu de l'immigration - Résidents permanents, travailleurs temporaires étrangers et étudiants étrangers*. Récupéré de 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.
- 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*. Paris: De Boeck.
- 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.
- Finnie, R. et Muller, R.E. (2010). They came, they saw, they enrolled: Access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants. In R. Finnie et al. (dir.), *Pursuing higher education in Canada: Economic, social and policy dimensions*. Montreal et Kingston: Queen's Policy Studies Series, McGill-Queen's University Press
- Garnett, B., Adamuti-Trache, M., & 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.
- Gibson, M.A., & Ogbu, J. U. (1991). Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities. New York: Garland. (ED 340 810)
- Gillborn, D., & Gipps, C. (1996). *Recent Research on the achievements of ethnic minority pupils*. London: Office for Standards in Education.
- Johnson, J., & Acera, R. (1999). *Hope for urban education: A study of nine high performing, high poverty urban elementary schools, Rapport sur la méthode remis à l'US Department of Education, Planning and Evaluation Services*. Austin, TX: The Charles A. Dana Center, The University of Texas at Austin.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 3(4), 405–434.
- MacKay, T., & Tavares, T. (2005). *Building hope: appropriate programming for adolescent and young adult newcomers of war-affected backgrounds and Manitoba Schools*. Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Sweet, R. et autres collaborateurs (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver: une analyse comparative*. Rapport final soumis au Conseil canadien de l'apprentissage et à Citoyenneté et Immigration Canada.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said) (2008). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire québécois*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Bulletin exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration: cohorte de 1994–1995 des élèves du secondaire*. Québec: MELS.
- Murphy, R., & Dennis, A. (1979). Schools and the conservation of the vertical mosaic. In D. Juteau-Lee (dir.), *Frontières ethniques en devenir*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Ngo, H. et Schleifer, B. (2005). Immigrant children and youth in focus. *Canadian Issues*, 29–33.
- Ogbu, J. U., & Simmons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Educational Quarterly*, 29, 155–188.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 346–352.
- Portes, A., & 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.
- Statistiques Canada (2008). *Guide de référence pour la scolarité*. Recensement de 2006. Document 97-560-GWF2006003.

- Swann Report (1985). *Education for All*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. London.
- Toohy, K., & Derwing, T. M. (2008). Hidden losses: how demographics can encourage incorrect assumptions about ESL high school students' success. *Alberta Journal of Educational Research*, 54, 178–193.
- 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 District School Board (2006). *Our Children, Our Schools: The 2006 Environmental Scan of the TDSB*. Récupéré de <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., & 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, 66–86.
- Zady, M., & 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.

Marie Mc Andrew is a full professor at the Faculty of Education at the University of Montreal as well as the holder of the Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations since 2006. From 1996 to 2002, she was the Director of *Immigration and Metropolis of Montreal*. She has published more than a hundred and fifty books, articles or chapters on the education of minorities and on intercultural education, among which her book, *Immigration and diversity in school: the Quebec case in a comparative perspective* (Montreal: Presses de l'Université de Montréal) for which she won the donner prize 2001 attributed to the best book on Canadian public policy. Her recent publications include: 2010, (Mc Andrew), *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique. Catalogne. Irlande du Nord. Québec*. (Montreal: Presses de l'Université de Montréal).

Bruce Garnett holds a PhD in Educational Studies from the University of British Columbia. He has twenty years of experience teaching English language learners, chiefly high school students in the Metro Vancouver region of BC, where he is currently a secondary vice-principal.

Jacques Ledent is research professor at the Centre Urbanisation, Culture et Société of the Institut national de la recherche scientifique (INRS). Mainly interested in demographic problems and challenges at the urban and regional levels, he specializes in the analysis of international migration and especially the integration of immigrants in Montreal. For several years, his research has been devoted to the insertion of immigrants into the labor market as well as the educational performance of their children.

Robert Sweet is Professor Emeritus at Lakehead University. His publications include *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Families and Governments*, 2005 (co-edited with Paul Anisef) and *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*, 2003 (co-edited with Hans Schuetze). Current research involves: the analysis of educational opportunities and labour force involvement of immigrants with disabilities; the post-secondary transitions of special needs students from ethnically diverse schools; and immigrant parents' investments in their children's post-secondary education.