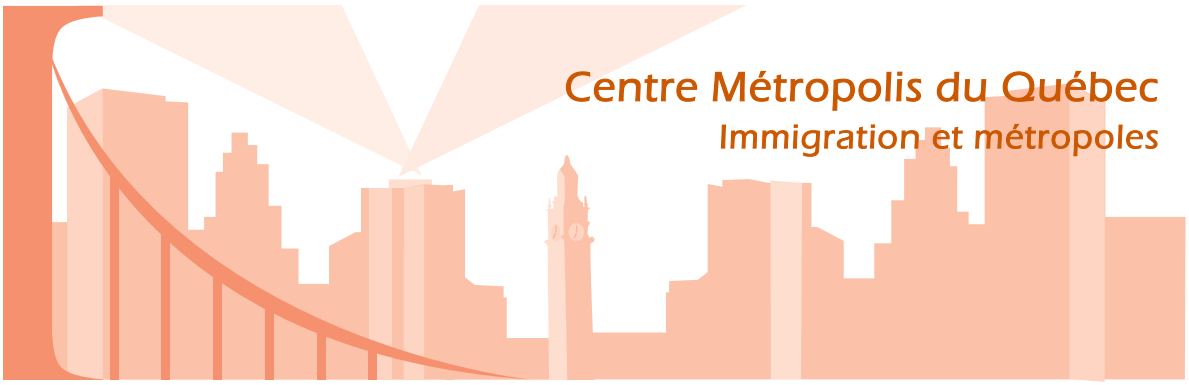


Publication CMQ-IM - nº 39

La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire

Rapport final

Marie Mc Andrew
Université de Montréal

et

Jacques Ledent
INRS – Centre Urbanisation Culture Société

avec la collaboration de

Rachid Ait-Said
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

Décembre 2009

CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA SUR L'ÉDUCATION ET LES RAPPORTS ETHNIQUES
Université de Montréal

METROPOLIS

Note : La présente recherche est le fruit d'un partenariat entre le Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles, la Chaire en relations ethniques, la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques de l'Université de Montréal, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec ainsi que le Conseil des éducateurs noirs du Québec. Les analyses avancées ainsi que les opinions exprimées dans ce rapport n'engagent, toutefois, que les auteurs.

ISBN 978-2-922937-23-7
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2009

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 PRESENTATION DE LA RECHERCHE 1

CHAPITRE 2 CARACTERISTIQUES DE LA CLIENTELE 6

2.1 AU SECTEUR FRANÇAIS 6
2.1.1 Langue maternelle et région d'origine des élèves 6
2.1.2 Répartition géographique 7
2.1.3 Sexe 7
2.1.4 Lieu de naissance 8
2.1.5 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois 8
2.1.6 Rang de milieu socio-économique 10

2.2 AU SECTEUR ANGLAIS 11
2.2.1 Langue maternelle et région d'origine des élèves 11
2.2.2 Répartition géographique 12
2.2.3 Sexe 12
2.2.4 Lieu de naissance 12
2.2.5 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois 13
2.2.6 Rang de milieu socio-économique 14

CHAPITRE 3 CHEMINEMENT ET RESULTATS SCOLAIRES 15

3.1 AU SECTEUR FRANÇAIS 15
3.1.1 Âge à l'arrivée au secondaire 15
3.1.2 Retard scolaire accumulé en secondaire 3 16
3.1.3 Identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) 18
3.1.4 Taux de diplomation 19
3.1.5 Type de formation 20
3.1.6 Résultats aux épreuves ministérielles 21
3.1.7 Accès et langue d'enseignement au collégial 26
3.1.8 Taux de diplomation collégial et type de diplôme 28

3.2 AU SECTEUR ANGLAIS 30
3.2.1 Âge à l'arrivée au secondaire 30
3.2.2 Retard accumulé en secondaire 3 30
3.2.3 Identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) 31
3.2.4 Taux de diplomation 32
3.2.5 Type de formation 33
3.2.6 Résultats aux épreuves ministérielles 34

3.2.7 Accès et langue d'enseignement au collégial 37
3.2.8 Taux de diplomation collégial et type de diplôme 37

CHAPITRE 4 FACTEURS INFLUENÇANT LA DIPLOMATION SECONDAIRE 39

4.1 TABLEAUX DESCRIPTIFS 39
4.1.1 Sexe 40
4.1.2 Lieu de naissance 42
4.1.3 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois 43
4.1.4 Retard scolaire avant ou durant le secondaire 45
4.1.5 Rang de milieu socio-économique 48

4.2 ANALYSES DE RÉGRESSION 50
4.2.1 La significativité des facteurs considérés 50
4.2.1.1 Au secteur français 53
4.2.1.2 Au secteur anglais 58
4.2.2 L'impact global des facteurs considérés 61
4.2.3 Une fois prises en compte leurs caractéristiques, les élèves des communautés noires réussissent-ils mieux, moins bien ou de manière équivalente aux autres élèves? 66

CONCLUSION 71

RÉFÉRENCES 77

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE 79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Langue maternelle, région d'origine et répartition géographique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français 6

Tableau 2 Sexe et lieu de naissance des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 7

Tableau 3 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 9

Tableau 4 Rang de milieu socio-économique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 10

Tableau 5 Langue maternelle, région d'origine et répartition géographique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais 11

Tableau 6 Sexe et lieu de naissance des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 12

Tableau 7 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 13

Tableau 8 Rang de milieu socio-économique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 14

Tableau 9 Âge d'arrivée au secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 15

Tableau 10 Retard scolaire accumulé en secondaire 3 des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 17

Tableau 11 Élèves des communautés noires déclarés EHDAA, intégrés ou non intégrés (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 18

Tableau 12 Taux de diplomation secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 19

Tableau 13 Secteur de formation des élèves des communautés noires ayant obtenu un diplôme secondaire, après sept ans (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 21

Tableau 14 Présence des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles en français de secondaire 4* et 5** du secteur des Jeunes (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 22

Tableau 15 Taux de réussite et moyenne des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles de secondaire 4* et 5** en français du secteur des Jeunes, secteur français (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 24

Tableau 16 Accès et langue d'enseignement au collégial des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec) 27

Tableau 18 Âge d'arrivée au secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 30

Tableau 19 Retard scolaire accumulé en secondaire 3 des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 31

Tableau 20 Élèves des communautés noires déclarés EHDAA, intégrés ou non intégrés (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 32

Tableau 21 Taux de diplomation secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 33

Tableau 22 Secteur de formation des élèves des communautés noires ayant obtenu un diplôme secondaire, après sept ans (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 34

Tableau 23 Présence des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles en anglais de secondaire 4* et 5** du secteur des Jeunes (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 35

Tableau 24 Taux de réussite et moyenne des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles de secondaire 4* et 5** en anglais du secteur des Jeunes, secteur anglais (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 36

Tableau 25 Accès et langue d'enseignement au collégial des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec) 37

Tableau 26 Taux de diplomation collégial et type de formation des élèves des communautés noires (cohorte 1994), secteur anglais (ensemble du Québec) 38

Tableau 27 Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires selon le sexe (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 40

Tableau 28 Accès (cohortes 1994, 1995, 1996) et taux de diplomation (cohorte 1994) au collégial des élèves des communautés noires, selon le sexe (ensemble du Québec) 42

Tableau 29 Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires, selon leur lieu de naissance (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 43

Tableau 30 Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires selon leur niveau d'entrée dans le système scolaire québécois (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 45

Tableau 31 Taux de diplomation après sept ans chez les élèves des communautés noires selon l'âge d'arrivée au secondaire (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 46

Tableau 32 Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires arrivés au primaire ou en secondaire 1, selon qu'ils ont accumulé ou non du retard supplémentaire en secondaire 3 (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 48

Tableau 33 Taux de diplomation secondaire après sept ans des élèves des communautés noires arrivés selon le niveau de le rang de milieu socio-économique (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec) 49

Tableau 34 Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur français (ensemble des élèves sans variable de cheminement) 54

Tableau 35 Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur français (élèves arrivés au primaire et en secondaire 1 avec variable de cheminement) 57

Tableau 36 Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur anglais (ensemble des élèves, sans variable de cheminement) 59

Tableau 37 Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur anglais (élèves arrivés au primaire et en secondaire 1 avec variable de cheminement) 61

Tableau 38 Les facteurs influençant l'obtention d'un diplôme secondaire chez l'ensemble des élèves du Québec (secteur français) 67

Tableau 39 Les facteurs influençant l'obtention d'un diplôme secondaire chez l'ensemble des élèves du Québec (secteur anglais) 69

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Les facteurs considérés 51

Figure 2 Contribution des blocs de facteurs à l'explication du taux de réussite selon le secteur d'enseignement et le niveau d'entrée dans le système scolaire 64

CHAPITRE 1
PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Dans une société comme le Québec, dont la politique d'immigration vise l'établissement permanent des immigrants, l'évaluation du degré où le système scolaire contribue ultérieurement à l'intégration des jeunes est centrale. En effet, si l'insertion au marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le système scolaire et, plus que tout, sur les bénéfices qu'ils en retirent. L'importance de cet enjeu, tant pour les parents que pour les institutions d'accueil, a d'ailleurs été clairement reconnue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui a fait de l'*égalité des chances* un des trois axes de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998.

Malgré cette prise de position, les travaux récents relatifs aux résultats, mais surtout au cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration[1] ont été limités, dans les milieux gouvernementaux et académiques, surtout en contraste avec les études soutenant les deux autres axes de la Politique, l'intégration linguistique et l'éducation interculturelle. Cette tendance s'explique, sans doute, par le constat globalement favorable qui émanait des données provinciales et montréalaises jusqu'au milieu des années 1990[2], tant en ce qui concerne les résultats aux examens ministériels que divers indicateurs relatifs au cheminement de cette clientèle à travers le système scolaire, entre autres, ses taux de diplomation et son accès au collégial.

Ces données n'étaient toutefois pas sans limites. Tout d'abord, en privilégiant la langue comme base de définition du groupe-cible, elles n'ont pas permis de connaître la réalité vécue par la proportion non négligeable des élèves issus de l'immigration qui ont comme langue maternelle le français ou l'anglais. Or, ceux-ci sont souvent des élèves appartenant aux « minorités visibles », pour employer ici l'euphémisme courant, dont la rumeur, tant au sein de la communauté elle-même que dans les milieux scolaires, laisse entendre qu'ils vivraient des problèmes particuliers. De plus, les études relatives à la performance de sous-groupes spécifiques au sein des élèves

---

1 Dans cette recherche, nous entendons par *élèves issus de l'immigration*, les élèves nés, ou dont un des parents est né, à l'extérieur du Canada.
2 Pour une synthèse à cet égard, voir Mc Andrew (2001).

issus de l'immigration ont été peu nombreuses[3]. Finalement, les études de cheminement menées au ministère ont porté presque exclusivement sur les élèves ayant fréquenté l'accueil ou, lorsqu'elles s'intéressaient à l'ensemble de la population des élèves issus de l'immigration, ont été limitées aux seuls résultats relatifs à la diplomation secondaire[4].

La présente étude ne vise évidemment pas à combler toutes ces lacunes. Elle répond, dans un premier temps, à une demande explicite des communautés noires, par le biais du Conseil des éducateurs noirs du Québec, visant à faire un bilan de la réussite scolaire des jeunes anglophones des communautés noires fréquentant l'école française. Ce projet, soutenu par le ministère du Patrimoine canadien, comportait deux volets. D'une part, une recherche-action dans quelques écoles secondaires francophones de l'île de Montréal recevant une clientèle noire anglophone et, d'autre part, l'obtention de données statistiques susceptibles d'éclairer la situation vécue par l'ensemble des élèves de ce groupe au secteur français[5]. Lors des démarches que nous avons entreprises auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec à cet égard, nous avons reçu un soutien très apprécié de la Direction des services aux communautés culturelles, qui siégeait au comité aviseur du projet[6], et de la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs[7]. Suite à divers contacts, échanges et discussions avec ces personnes, deux choix méthodologiques sont apparus évidents.

Tout d'abord, pour des raisons d'équité évidentes, nous avons convenu de ne pas limiter la démarche aux seuls élèves noirs de langue anglaise fréquentant l'école française. Le projet touche donc désormais un large éventail des élèves des communautés noires ventilés en cinq sous-groupes : Antilles (langue maternelle anglaise, française et créole) et Afrique (langue

---

3 La dernière portant sur des épreuves ministérielles uniformes et standardisées date de 1994 (*La performance des élèves aux épreuves ministérielles en langue française et en langue anglaise selon leur origine linguistique*, MEQ). Quant aux données publiées chaque année par la Commission scolaire de Montréal, qui sont également ventilées par sous-groupes linguistiques, elles portent, d'une part, sur un sous-groupe particulier, les élèves fréquentant cette commission scolaire et, d'autre part, sur des épreuves fortement influencées par le contexte local et qui n'offrent donc pas une base de comparaison entièrement fiable d'un milieu à l'autre.

4 Voir MEQ, (1997) qui portent l'une et l'autre sur des cohortes de la fin des années 1980.

5 Ce projet a bénéficié de l'apport d'un comité aviseur constitué de représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, des deux commissions scolaires concernées et d'organismes des communautés noires. Il a également reçu le soutien de la Table des directeurs généraux des commissions scolaires de l'île de Montréal. Le rapport final, intitulé *La réussite scolaire des jeunes Noirs anglophones à l'école française : un bilan* (Mc Andrew et Lemire, 2005) est disponible auprès du ministère du Patrimoine canadien, d'Immigration et métropoles, le Centre interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine et du Conseil des éducateurs noirs du Québec.

6 Soit ses directrices successives, Mesdames Shirley Han-Hang et Louise Fortin ainsi que Jacinthe Therrien, conseillère à cette même Direction.

7 Notamment, Mesdames Hélène Gautron, chef de service des statistiques et de la géomatique, Nicole Dion, technicienne au service des statistiques et de géomatique et Claudine Provencher, agente de recherche aux études économiques et démographiques.

maternelle anglaise et française) ainsi que les deux secteurs linguistiques[8]. Cette décision se justifiait aussi pour son intérêt comparatif permettant, entre autres, de mieux cerner l'impact respectif du facteur langue dans la réussite scolaire, par rapport à d'autres facteurs. De plus, nous avons accepté de nous inscrire dans le cadre d'un projet plus large, amorcé à la demande de la Direction des services aux communautés culturelles, qui visait à faire un suivi de la cohorte des élèves issus de l'immigration ayant intégré le secondaire 1 en 1994, 1995 et 1996[9], ce qui permettait, d'une part, de suivre ces cohortes jusqu'à la fin du collégial et, d'autre part, de comparer les résultats des élèves des communautés noires à ceux de l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Vu l'ampleur qu'il a pris, le projet s'est donc finalement dissocié, aux plans financier et organisationnel, du contexte qui a été à son origine. Il a été, en effet, financé par Immigration et métropoles (Observatoire statistique et Volet 3 – Éducation et Formation), par la Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal et par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec qui a assumé les coûts relatifs à l'engagement d'une personne-ressource chargée du traitement de la banque de données.

Au plan méthodologique, la tâche présentait des défis importants. La constitution de la banque de données exigeait un traitement spécifique des informations relatives aux pays de naissance de l'élève ou de ses parents, qu'on retrouve sur la déclaration des effectifs scolaires (DCS)[10], qui devaient ensuite être croisées avec les informations relatives à la langue maternelle. De plus, il fallait, d'une part, réaliser un suivi des élèves en fonction d'indicateurs déjà existants pour l'ensemble de la population scolaire du Québec, afin d'assurer une base de comparaison au jugement qui serait porté et, d'autre part, croiser la banque de données produite avec une autre banque (CESAM) concernant les résultats aux examens ministériels où l'on retrouve le code permanent des élèves ayant passé l'épreuve durant les années pertinentes pour l'étude[11]. Les

---

[8] On trouvera dans l'annexe méthodologique, la liste complète des pays de naissance qui fondent la définition de nos cinq sous-groupes. Signalons, toutefois ici, qu'au sens strict, l'addition de ces cinq sous-groupes ne représente pas la totalité des élèves des communautés noires. Sont exclus, par exemple, les élèves noirs de troisième génération, invisibles au sein des statistiques scolaires ou encore les élèves qui seraient nés, ou dont un des parents serait né, dans d'autres pays que ceux que nous avons sélectionnés, tels les Noirs américains ou des Antilles hispanophones. Cependant, afin d'alléger le texte, lorsque nous nous référons à la totalité de la population que nous avons étudiée, nous utilisons l'expression « l'ensemble des élèves des communautés noires ».

[9] Notre banque de données inclut également les élèves ayant intégré le secondaire 2, 3, 4 et 5, aux temps T + 1, T + 2, T + 3, T + 4 de chaque année considérée. Par exemple, pour la cohorte 1994, les élèves intégrant le secondaire 2 en 1995, le secondaire 3 en 1996, le secondaire 4 en 1997 et le secondaire 5 en 1997. En effet, au sens strict, l'ensemble de ces groupes d'élèves constitue la cohorte de 1994, 1995 ou 1996 (voir annexe méthodologique).

[10] Comme les réponses relatives au pays de naissance des parents ne sont pas obligatoires sur la fiche d'inscription de leurs enfants, le ministère évite généralement de les utiliser. Cependant, ces données sont globalement exhaustives et fiables dans les commissions scolaires qui nous intéressent, soit essentiellement celles de la grande région montréalaise.

[11] Soit, pour les examens de secondaire 4, de juin 1998 à juin 2002 (élèves de la cohorte 1994 à l'heure/ élèves de la cohorte 1996 jusqu'à deux ans de retard) et, pour les épreuves de secondaire 5, juin 1999 à juin 2003, selon la même logique.

données ont d'abord été traitées pour l'ensemble du Québec, puis, des analyses spécifiques ont été réalisées pour la région de Montréal qui regroupe 77 % de notre effectif, ainsi que pour les régions de Laval et de la Montérégie, regroupées, qui en comptent 16,3 %[12].

Dans le cadre de ce rapport, nous nous limitons aux données les plus pertinentes à l'établissement d'un premier diagnostic sur la réussite scolaire des élèves des communautés noires que nous abordons généralement pour l'ensemble du Québec, du moins en ce qui concerne les tableaux présentés. Cependant, lorsque des variations régionales paraissent pertinentes, nous en mentionnons les tendances générales, voire dans certains cas des données chiffrées. Après avoir vérifié la cohérence interne des données d'une cohorte à l'autre, nous avons également décidé de présenter les résultats globaux des trois cohortes confondues.

Dans le but de rendre notre démarche la plus claire possible pour un lectorat qui n'est pas nécessairement avide de données statistiques, nous avons tenté de procéder de manière pédagogique, notamment en limitant le nombre de données discutées sur chaque tableau. Les caractéristiques de la clientèle sont donc présentées, au chapitre 2, dans un premier temps, d'abord pour le secteur français et ensuite pour le secteur anglais. La même démarche est suivie, au chapitre 3, en ce qui concerne les indicateurs retenus pour évaluer la réussite des élèves des communautés noires, soit leur cheminement et leurs résultats aux épreuves ministérielles. Au chapitre 4, nous explorons les facteurs influençant la diplomation secondaire, dans un premier temps par le biais de tableaux descriptifs et dans un second, par un ensemble d'analyses de régression permettant d'évaluer leur significativité et de cerner leur impact global par rapport à d'autres facteurs non couverts par l'étude. Cette section permet également de répondre à une question d'une grande pertinence pour les décideurs, soit « une fois prises en compte leurs caractéristiques, les élèves des communautés noires réussissent-ils mieux, moins bien ou de manière équivalente aux autres élèves? ».

Dans l'ensemble de ces chapitres, les données relatives aux élèves des communautés noires sont contrastées avec les résultats de l'ensemble des élèves issus de l'immigration et de la population scolaire dans son entier[13]. Le cas échéant, les différences existant entre les cinq sous-groupes

---

[12] La décision de traiter ces deux régions comme un tout est liée au petit nombre d'élèves concernés qui aurait fortement limité la possibilité de réaliser diverses analyses.

[13] Rappelons que la population noire, telle que définie par l'étude, est un sous-ensemble de chacun de ces deux groupes.

étudiés sont également soulignées. Finalement, en guise de conclusion, nous présentons une synthèse des résultats visant, notamment, à identifier les clientèles à risque qui devraient bénéficier d'une attention particulière.

CHAPITRE 2
CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE

Pour l'ensemble des cohortes 1994-1995-1996, la base de données comprend 6 617 élèves qui fréquentent massivement (5 747, soit à 86,9 %) le secteur français. Étant donné ce déséquilibre entre ce secteur et le secteur anglais qui ne compte, lui, que 870 élèves des communautés noires, telles que définies par l'étude, ainsi que les différences très importantes qui existent au plan des caractéristiques des clientèles, nous avons décidé de traiter chaque secteur indépendamment lors de la présentation des résultats. Cette décision se justifie aussi du fait que certains sous-groupes linguistiques, comme on le verra plus loin, sont presque absents du secteur anglais, ce qui limite les possibilités de comparaison. Rappelons également que, pour l'essentiel, les élèves qui fréquentent le secteur français le font en vertu de la Loi 101.

2.1 AU SECTEUR FRANÇAIS

2.1.1 Langue maternelle et région d'origine des élèves

Comme on peut le voir au tableau 1, la population à l'étude provient largement des Antilles et à l'intérieur de ce groupe se divise de manière sensiblement équivalente entre les élèves de langue maternelle créole (2 393) et des élèves de langue maternelle française (2 179). Les élèves originaires d'Afrique (648) sont très majoritairement de langue française (531). Quant aux élèves anglophones (632), ce sont à près de 81,5 % des élèves originaires des Antilles.

Tableau 1
Langue maternelle, région d'origine et répartition géographique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français

Provenance des élèves	Ensemble du Québec	Région de Montréal	Régions Laval/Montérégie
Élèves des communautés noires*	**5 747**	**4 436**	**917**
Antilles (langue maternelle française)	2 179	1 369	599
Antilles (langue maternelle anglaise)	515	459	47
Antilles (langue maternelle créole)	2 393	2 168	176
Afrique (langue maternelle française)	531	328	83
Afrique (langue maternelle anglaise)	117	104	9
Élèves issus de l'immigration	**40 026**	**25 444**	**6 935**
Ensemble de la population	**270 445**	**48 875**	**61 808**

* 12 élèves n'ont pas pu être attribués à aucun de ces groupes car leurs parents sont nés dans deux pays de groupes différents

2.1.2 Répartition géographique

Ces élèves fréquentent à plus de 77 % une école de l'île de Montréal (4 436) alors que le reste de la population est partagée de manière sensiblement équivalente entre Laval (8,5 %), la Montérégie (7,5 %) et le reste du Québec (7 %). Pour l'essentiel, à l'exception des élèves de langue maternelle française originaires des Antilles (27,6 % de la clientèle totale de Laval et de la Montérégie), les cinq sous-groupes à l'étude sont donc peu représentés en dehors de Montréal. Leur présence varie, en effet, de 9 élèves de langue maternelle anglaise originaires d'Afrique à 176 élèves de langue maternelle créole originaires des Antilles. On pourrait voir là un effet de l'implantation plus ancienne et du profil socio-économique plus favorable du sous-groupe de langue française originaire des Antilles, tel que discuté plus loin.

2.1.3 Sexe

Dans l'ensemble, comme on peut le voir au tableau 2, la répartition de nos cohortes entre garçons et filles est sensiblement équilibrée (49,8 % versus 50,2 %). Cependant, on note une légère sur-représentation des filles (53 %) chez les élèves de langue maternelle anglaise originaires des Antilles ainsi qu'une sur-représentation légèrement plus marquée des garçons (54,7 %) chez les élèves de langue maternelle anglaise originaires d'Afrique. Les motifs de ce déséquilibre, notamment les liens potentiels avec un décrochage antérieur à l'entrée au secondaire, auraient intérêt à être explorés davantage, mais il faut rappeler que dans le cas de la seconde population, le petit nombre des élèves concernés pourrait être en cause.

Tableau 2
Sexe et lieu de naissance des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Sexe (%)		Lieu de naissance (%)	
	Garçons	Filles	Nés au Québec	Nés hors-Québec
Élèves des communautés noires	**49,8**	**50,2**	**38,8**	**61,2**
Antilles (langue maternelle française)	49,5	50,5	75,4	24,6
Antilles (langue maternelle anglaise)	47,0	53,0	19,2	80,8
Antilles (langue maternelle créole)	50,1	49,9	16,3	83,7
Afrique (langue maternelle française)	51,4	48,6	14,9	85,1
Afrique (langue maternelle anglaise)	54,7	45,3	5,1	94,9
Élèves issus de l'immigration	**51,2**	**48,8**	**34,3**	**65,7**
Ensemble de la population	**51,4**	**48,6**	**88,3**	**11,7**

2.1.4 Lieu de naissance

Les élèves des communautés noires sont nés hors-Québec à 61,2 %, un pourcentage évidemment très supérieur à celui de l'ensemble de la population (11,7 %) mais légèrement inférieur à celui des élèves issus de l'immigration (65,7 %) (Tableau 2). Les divers sous-groupes à l'étude présentent toutefois un profil bien différent à cet égard. Les élèves de langue maternelle française originaires des Antilles sont massivement nés au Québec (75,4 %) alors qu'au sein des quatre autres sous-groupes, c'est la situation inverse qui prévaut. Pour les élèves originaires d'Afrique, 94,9 % des élèves de langue maternelle anglaise et 85,1 % des élèves de langue maternelle française sont nés hors-Québec. Chez les élèves originaires des Antilles, 83,7 % des élèves de langue maternelle créole et 80,8 % des élèves de langue maternelle anglaise sont également nés hors-Québec.

Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, les élèves des communautés noires qui fréquentent une commission scolaire de Montréal ont beaucoup moins tendance à être nés au Québec (35 %) que ceux des régions de Laval et de la Montérégie (62,6 %). Ceci pourrait s'expliquer en partie par la sur-représentation des élèves de langue maternelle française originaires des Antilles dans ce second contexte, mais également par une tendance de chacun des sous-groupes qui vivent en banlieue à présenter des pourcentages légèrement supérieurs d'élèves nés au Québec.

2.1.5 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois[14]

En conséquence, sans doute, du caractère relativement récent de leur arrivée, les élèves des communautés noires ont un profil d'entrée dans le système scolaire québécois nettement moins favorable que celui de l'ensemble de la population ou même des élèves issus de l'immigration (Tableau 3). 58,8 % des élèves à l'étude étaient présents au primaire[15], 17,6 % ont intégré le système scolaire québécois en secondaire 1 et 23,6 % l'ont fait en cours de scolarité secondaire.

[14] Une limite s'impose concernant la définition de cet indicateur. En effet, la cohorte d'élèves du secondaire est constituée d'élèves dits « anciens », c'est-à-dire promus du primaire, ainsi que d'élèves dits « nouveaux », c'est-à-dire arrivés en secondaire 1 ou durant la scolarité secondaire. Parmi ces « nouveaux » élèves, certains étaient inscrits dans le système dès le 30 septembre alors que d'autres l'ont fait en cours d'année. Dans le cas de l'inscription au 30 septembre, une vérification a été effectuée dans le but de sélectionner uniquement les élèves n'ayant jamais été inscrits dans le système scolaire québécois les quatre années précédentes, mais cette vérification n'a pu être effectuée pour les élèves inscrits après le 30 septembre. Au sein de ce groupe, toutefois très limité, on peut donc compter des doubleurs, ce qui aurait pu influencer légèrement négativement nos données relatives à la réussite scolaire.

[15] Notre banque de données ne nous permet toutefois pas de savoir s'ils ont été entièrement scolarisés au primaire ou y sont arrivés en cours de scolarité.

Pour l'ensemble de la population, ces pourcentages respectifs sont de 90,4 %, 2,9 % et 6,6 % et, pour les élèves issus de l'immigration, de 62,6 %, 17,1 % et 20,3 %.

Tableau 3
Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Anciens[1] secondaire 1 (%)	Nouveaux[2] secondaire 1 (%)	En cours de scolarité[3] (%)
Élèves des communautés noires	**58,8**	**17,6**	**23,6**
Antilles (langue maternelle française)	83,8	3,1	13,1
Antilles (langue maternelle anglaise)	50,9	28,7	20,4
Antilles (langue maternelle créole)	43,5	27,3	29,2
Afrique (langue maternelle française)	39,9	15,4	44,6
Afrique (langue maternelle anglaise)	24,8	51,3	23,9
Élèves issus de l'immigration	**62,6**	**17,1**	**20,3**
Ensemble de la population	**90,4**	**2,9**	**6,6**

[1] : Élèves promus du primaire.
[2] : Élèves arrivés en secondaire 1.
[3] : Élèves arrivés en secondaire 2, 3, 4 et 5.

La situation des divers sous-groupes est toutefois bien différente. Ici encore, les élèves de langue maternelle française originaires des Antilles, dont 83,8 % fréquentaient déjà le primaire, se distinguent radicalement. À l'autre extrême, les élèves originaires d'Afrique vivent probablement la scolarité la plus chaotique : lorsqu'ils sont de langue maternelle française, ils intègrent le système scolaire québécois en secondaire 1 à 15,4 % et, lorsqu'ils sont de langue maternelle anglaise, ils le font en cours de scolarité à 23,9 %. Quant aux élèves de langue maternelle anglaise et créole originaires des Antilles, ils ont un profil médian, toutefois plus négatif chez les élèves de langue maternelle créole. 50,9 % des Antillais anglophones fréquentaient, en effet, déjà le primaire, ce qui n'est le cas que de 43,5 % des créolophones. Ces derniers sont également plus nombreux (29,2 % versus 20,4 %) à arriver en cours de scolarité secondaire. Toutefois, les deux groupes présentent un pourcentage équivalent d'élèves qui intègrent le système scolaire québécois en secondaire 1 (28,7 % versus 27,3 %).

Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, sans ici entrer dans les comparaisons intergroupes qui s'avèrent peu pertinentes, vu la sous-représentation de quatre des cinq groupes en région, les élèves qui fréquentent une commission scolaire de la région de Montréal ont un profil encore

moins favorable, soit 54,9 % d'élèves qui ont fréquenté le primaire, 20,6, % qui intègrent le système scolaire québécoise en secondaire 1 et 24,5 % qui le font en cours de scolarité secondaire. Les élèves qui fréquentent une commission scolaire de Laval et de la Montérégie étaient, quant à eux, déjà présents à l'école primaire à 75,4 %.

2.1.6 Rang de milieu socio-économique[16]

Comme on peut le voir au tableau 4, les élèves des communautés noires sont fortement sur-représentés par rapport à l'ensemble de la population ainsi qu'au sous-ensemble des élèves issus de l'immigration, dans les déciles 8, 9 et 10 de l'indice de milieu socio-économique, soit ceux qui justifient généralement le soutien ministériel additionnel aux milieux défavorisés. En effet, 54,7 % d'entre eux sont dans ce cas, alors que ce n'est le cas que de quelque 30 % de l'ensemble de la population et de 41,8 % des élèves issus de l'immigration. Les élèves de langue maternelle créole originaires des Antilles vivent la situation la plus problématique (70,2 %), suivis par les élèves anglophones originaires d'Afrique (63,2 %) ou des Antilles (49,1 %). La situation des francophones des Antilles (42,2 %) ou d'Afrique (39,7 %) se rapproche, quant à elle, de celle de l'ensemble des élèves issus de l'immigration.

Tableau 4
Rang de milieu socio-économique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Rangs déciles 1 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
Élèves des communautés noires	**44,8**	**54,7**
Antilles (langue maternelle française)	57,4	42,2
Antilles (langue maternelle anglaise)	50,9	49,1
Antilles (langue maternelle créole)	29,3	70,2
Afrique (langue maternelle française)	59,5	39,7
Afrique (langue maternelle anglaise)	34,2	63,2
Élèves issus de l'immigration	**57,7**	**41,8**
Ensemble de la population	**69,1**	**30,6**

[16] En l'absence de données socio-économiques fiables liées aux caractéristiques personnelles des élèves ou de leurs parents sur la fiche signalétique de l'élève, cet indicateur a été calculé à partir de l'indice de milieu socio-économique du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. Deux variables sont utilisées pour sa construction, soit la proportion des mères sans diplôme, pour une pondération de deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération d'un tiers. Plus l'indice est élevé, plus le milieu socio-économique est faible. Les déciles 8, 9 et 10 correspondent aux milieux défavorisés qui reçoivent un soutien ministériel supplémentaire. Rappelons, toutefois, qu'il s'agit d'une donnée écologique et résidentielle et non familiale. De plus, il y'a quelques valeurs manquantes, ce qui explique que la somme des pourcentages n'est pas égale à 100 %.

Par ailleurs, il va sans dire que la réalité vécue à Montréal au plan de la défavorisation socio-économique est bien différente de celle des régions de Laval et de la Montérégie. Au sein de ces dernières, le pourcentage d'élèves des communautés noires dont l'indice de milieu socio-économique s'inscrit dans un rang décile supérieur à 7 n'est que de 23,6 %, soit légèrement supérieur à celui des élèves issus de l'immigration (21,6 %) et de l'ensemble de la population scolaire (19,7 %). À Montréal, alors que la défavorisation socio-économique est déjà très élevée pour l'ensemble de la population (48,3 %) et des élèves issus de l'immigration (51 %), elle constitue la réalité dominante de 64,2 % des élèves des communautés noires. Ici encore, les élèves de langue maternelle créole originaires des Antilles (74,6 %) et les élèves de langue maternelle anglaise originaires d'Afrique (68,3 %) sont particulièrement touchés.

2.2 AU SECTEUR ANGLAIS

2.2.1 Langue maternelle et région d'origine des élèves

Les élèves des communautés noires, telles que définies par l'étude, qui fréquentent le secteur anglais sont nettement moins diversifiés au plan de leur langue maternelle et de leur région d'origine que ceux du secteur français. Comme on peut le voir au tableau 5, les élèves de langue maternelle anglaise y représentent, en effet, quelque 93,8 % de la population noire au sein desquels les élèves d'origine antillaise (710, soit 81,6 %) sont nettement dominants[17].

Tableau 5
Langue maternelle, région d'origine et répartition géographique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais

Provenance des élèves	Ensemble du Québec	Région de Montréal	Régions Laval/Montérégie
Élèves des communautés noires*	**870**	**662**	**162**
Antilles (langue maternelle anglaise)	710	557	129
Afrique (langue maternelle anglaise)	106	68	25
Élèves issus de l'immigration	**8 561**	**5 502**	**1 718**
Ensemble de la population	**30 716**	**15 563**	**7 168**

* 6 élèves n'ont pas pu être attribués à aucun de ces groupes car leurs parents sont nés dans deux pays de groupes différents.

[17] Vu le nombre extrêmement limité des élèves des trois autres sous-groupes (soit 30 Antillais francophones, 6 Antillais créolophones et 12 Africains francophones), nous n'avons pas jugé pertinent, ni fiable, au plan statistique, d'effectuer les sous-analyses relatives à ces groupes dans ce contexte.

2.2.2 Répartition géographique

Comme leurs pairs du secteur français, les élèves des communautés noires sont fortement concentrés à Montréal (soit à 76,1 %), bien que la proportion de ceux qui fréquentent une commission scolaire de Laval et de la Montérégie soit légèrement plus importante (18,6 %). Cette tendance est probablement liée, comme on le verra plus loin, à leur implantation plus ancienne ainsi qu'à leur profil socio-économique plus favorable (Tableau 5).

2.2.3 Sexe

Comme on peut le voir au tableau 6, dans le secteur anglais, les élèves des communauté noires présentent une répartition moins balancée, sur le plan du sexe, que leurs pairs du secteur francophone, soit 53,1 % de garçons et 46,9 % de filles. De plus, paradoxalement, des tendances inverses existent au sein des deux sous-groupes présents dans les deux secteurs. Dans le secteur anglais, en effet, les anglophones originaires des Antilles connaissent une sur-représentation des garçons (54,5 %) alors que, chez les élèves anglophones originaires d'Afrique, c'est la tendance inverse qui prévaut (soit 55,7 % de filles). Ici encore, il y aurait lieu de tenter de mieux comprendre la dynamique à l'œuvre.

Tableau 6
Sexe et lieu de naissance des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Sexe		Lieu de naissance	
	Garçons	Filles	Nés au Québec	Nés hors-Québec
Élèves des communautés noires	**53,1**	**46,9**	**73,2**	**26,8**
Antilles (langue maternelle anglaise)	54,5	45,5	77,9	22,1
Afrique (langue maternelle anglaise)	44,3	55,7	47,2	52,8
Élèves issus de l'immigration	**51,5**	**48,5**	**60,8**	**39,2**
Ensemble de la population	**52,0**	**48,0**	**77,8**	**22,2**

2.2.4 Lieu de naissance

À l'opposé de la situation prévalant au secteur français, 73,2 % des élèves des communautés noires sont nés au Québec et ce pourcentage est légèrement supérieur dans les régions de Laval et de la Montérégie qu'à Montréal. Les deux sous-groupes à l'étude présentent toutefois un profil

radicalement différent à cet égard. Les élèves originaires des Antilles sont nés au Québec à 77,9 %, alors que ce n'est le cas que de 47,2 % des élèves originaires d'Afrique (Tableau 6).

2.2.5 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois

Comme on peut le voir au tableau 7, une très forte proportion des élèves des communautés noires étaient donc déjà présents au primaire (79,9 %) et ce, dans une proportion supérieure à celle qui prévaut chez les élèves issus de l'immigration (74,2 %). Dans le cas des élèves d'origine antillaise, ce pourcentage (84,4 %) rejoint même presque celui de l'ensemble de la population (86,5 %), les élèves originaires d'Afrique présentant, ici encore, un profil spécifique (65,1 %). 17 % des élèves des communautés noires au secteur anglais, dont 26,4 % des élèves originaires d'Afrique, arrivent, toutefois, en cours de scolarité secondaire, un pourcentage légèrement inférieur à celui qui prévaut au secteur français pour les communautés noires (23,6 %) et au secteur anglais pour les élèves issus de l'immigration (21,1 %), mais toutefois significatif.

Tableau 7
Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Anciens[1] secondaire 1 (%)	Nouveaux[2] secondaire 1 (%)	En cours de scolarité[3] (%)
Élèves des communautés noires	**79,9**	**3,1**	**17,0**
Antilles (langue maternelle anglaise)	84,4	2,0	13,7
Afrique (langue maternelle anglaise)	65,1	8,5*	26,4
Élèves issus de l'immigration	**74,2**	**4,6**	**21,1**
Ensemble de la population	**86,5**	**2,9**	**10,7**

[1] : Élèves promus du primaire.
[2] : Élèves arrivés en secondaire 1.
[3] : Élèves arrivés en secondaire 2, 3, 4 et 5.
* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

Par ailleurs, peu d'entre eux (3,1 %), dont 8,5 % des élèves originaires d'Afrique, intègrent le système scolaire québécois en secondaire 1. Toutefois, dans ce cas particulier, il faut se méfier des petits nombres.

2.2.6 Rang de milieu socio-économique

Dans l'ensemble, comme on peut le voir au tableau 8, à l'opposé de leurs pairs du secteur français, les élèves des communautés noires qui fréquentent le secteur anglais sont sous-représentés dans les déciles 8, 9 et 10 de l'indice de milieu socio-économique (26,3 %). Toutefois, leur situation s'avère un peu plus problématique que celle de l'ensemble de la population (22,8 %) ou les élèves issus de l'immigration (19,3 %) de ce secteur.

Tableau 8
Rang de milieu socio-économique des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Rangs déciles 1 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
Élèves des communautés noires	**72,4**	**26,3**
Antilles (langue maternelle anglaise)	71,4	27,9
Afrique (langue maternelle anglaise)	89,6	9,4
Élèves issus de l'immigration	**77,0**	**19,3**
Ensemble de la population	**75,1**	**22,8**

Ici encore, les deux sous-groupes sont très différents, les Africains (9,4 %) s'avérant beaucoup moins défavorisés que les Antillais (27,9 %). Dans le premier cas, cependant, il serait intéressant de comprendre les origines de l'écart massif qui prévaut avec leurs pairs du secteur français qui, rappelons-le, s'inscrivaient dans un rang décile supérieur à 7, à 63,2 %[18].

Quoi qu'il en soit, le fait que les communautés noires sont nettement moins défavorisées au secteur anglais qu'au secteur français se confirme également à Montréal, même si celles-ci y sont, comme on pouvait s'y attendre, légèrement plus représentées (31,4 %) dans les rangs déciles de l'indice de milieu socio-économique supérieur à 7.

[18] Comme il s'agit de très petits nombres et, comme on l'a vu plus haut, probablement de nouveaux arrivants, les élèves africains anglophones du secteur anglais sont peut-être, en effet, des enfants de travailleurs ou de diplomates en séjour temporaire, non soumis à la Loi 101.

CHAPITRE 3
CHEMINEMENT ET RÉSULTATS SCOLAIRES

3.1 AU SECTEUR FRANÇAIS

3.1.1 Âge à l'arrivée au secondaire

Comme on peut le voir au tableau 9, lorsqu'ils intègrent le secondaire, les élèves des communautés noires, telles que définies par l'étude, sont déjà davantage en retard scolaire (23,9 %) que l'ensemble de la population (6 %) ou les élèves issus de l'immigration (17,7 %)[19]. Rappelons toutefois, qu'en soi, cet indicateur ne permet pas de savoir si ce retard est lié à des déficits du bagage prémigratoire de l'élève, notamment chez les nouveaux arrivants, ou à des problèmes vécus au primaire par les élèves qui ont fréquenté ce niveau[20].

Tableau 9
Âge d'arrivée au secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Âge normal[1] (T+1) (%)	En situation de retard[2] (> T+1) (%)
Élèves des communautés noires	**76,1**	**23,9**
Antilles (langue maternelle française)	88,8	11,2
Antilles (langue maternelle anglaise)	75,5	24,5
Antilles (langue maternelle créole)	64,3	35,7
Afrique (langue maternelle française)	81,7	18,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	59,0	41,0
Élèves issus de l'immigration	**82,3**	**17,7**
Ensemble de la population	**94,0**	**6,0**

1 : Avoir jusqu'à un an de retard.
2 : Avoir deux ans et plus de retard.

Quoi qu'il en soit, certains sous-groupes semblent vivre une situation particulièrement problématique à cet égard. C'est le cas, notamment, des élèves anglophones originaires d'Afrique, dont 41 % ont deux ans ou plus de retard à leur arrivée au secondaire et des élèves

[19] Nous avons privilégié l'indicateur « âge normal + 1 » plutôt que celui de l'âge normal, afin de refléter le fait que, pour nombre d'élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle n'est pas le français, une année de retard représente le passage en classe d'accueil et n'a généralement pas, en soi, de conséquences négatives sur leur cheminement ultérieur, comme le montrent diverses études du ministère.

[20] En d'autres mots, pour pouvoir se prononcer sur l'apport de la scolarité primaire au cheminement scolaire des élèves, il faudrait faire une sous-analyse que nous n'avons pas effectuée, portant uniquement sur les élèves nés au Québec et/ou qui ont intégré le secondaire à partir du primaire. Ce qui, étant donné la forte proportion d'élèves nés à l'étranger parmi certains sous-groupes, risquerait d'être non significatif.

créolophones originaires des Antilles qui sont dans ce cas à 35,7 %. De plus, étant donné que les élèves anglophones originaires des Antilles ont largement fréquenté le primaire, on peut s'interroger sur le sens à attribuer au fait que 24,5 % d'entre eux sont en situation de retard à leur arrivée au secondaire.

Par ailleurs, de manière prévisible, la situation qui prévaut à Montréal est bien différente (26,6 % d'élèves en retard de plus d'un an) de celle de Laval et de la Montérégie (14,1 %).

3.1.2 Retard scolaire accumulé en secondaire 3[21]

Comme on peut le voir au tableau 10, qui exclut cependant les élèves qui ont intégré l'école secondaire en cours de scolarité, les élèves des communautés noires accumulent ou continuent d'accumuler du retard durant leur scolarité au secondaire. Chez les élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1, 34,2 % sont, en effet, en retard en secondaire 3, un pourcentage supérieur à celui qui prévaut dans l'ensemble de la population (19,8 %) et au sein des élèves issus de l'immigration (25,9 %). Le profil des élèves de langue maternelle française (23,8 % chez les Antillais, 21,4 % chez les Africains) s'avère un peu plus positif alors que les anglophones (Antillais comme Africains avec des pourcentages oscillant autour de 43 %) et surtout les élèves créolophones originaires des Antilles (50,2 %) connaissent une situation nettement plus problématique.

Si la tendance à accumuler du retard est importante chez les élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1, elle devient carrément astronomique parmi ceux qui étaient déjà en retard à leur entrée au secondaire. C'est le cas de 68,9 % des élèves des communautés noires, les pourcentages au sein des divers sous-groupes oscillant de 92,7 % pour les élèves anglophones originaires d'Afrique à 45,2 % pour les élèves francophones originaires des Antilles, ici encore, légèrement moins invalidés. Dans le cas des Africains, les nombres sont toutefois encore ici limités. Cependant, il faut noter, dans ce second cas de figure, que la réalité vécue par les communautés noires se rapproche de celle que vivent tous les élèves qui connaissaient un retard

[21] Cette donnée inclut également les élèves absents, qu'ils aient abandonné leurs études (*drop-out*) ou quitté le système scolaire québécois (migration interprovinciale ou retour au pays d'origine). En effet, il était impossible, vu les limites des bases de données, d'isoler ces élèves, ce qui, dans le second cas pour certains sous-groupes, pourrait indiquer une situation légèrement plus favorable que celle que nous avons identifiée.

à leur arrivée en secondaire 1 (62,8 %) ou à l'intérieur de ce groupe, à celle de l'ensemble des élèves issus de l'immigration (64,4 %).

Tableau 10
Retard scolaire accumulé en secondaire 3 des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

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

Le fait que le retard scolaire accumulé avant l'entrée au secondaire influence, de manière substantielle, la probabilité d'en accumuler durant la scolarité et ce, indépendamment des groupes concernés, semble également confirmé par les données relatives aux écarts Montréal/ régions à cet égard. En effet, alors que, de manière prévisible, on note que les élèves des communautés noires de Laval et de la Montérégie qui n'avaient pas de retard scolaire à leur entrée au secondaire en accumulent bien moins (26,9 %) que ceux de Montréal (36,7 %), chez les élèves arrivés en retard, les pourcentages sont presque équivalents dans les deux contextes (66,7 % et 69,8 %). Ceux-ci sont également très proches des résultats de l'ensemble de la population ou des élèves issus de l'immigration.

3.1.3 Identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)[22]

Comme on peut le voir au tableau 11, les élèves des communautés noires sont un peu plus souvent déclarés EHDAA (14,7 %) au début de leur cheminement scolaire que l'ensemble de la population (12,6 %) et surtout que les élèves issus de l'immigration (9,4 %). Cependant, cette différence apparaît peu marquée face à la perception, répandue au sein de la communauté, voulant que ces élèves soient très souvent placés « en classe spéciale », notamment si l'on tient compte que chez le groupe africain, francophone comme anglophone, le pourcentage d'élèves déclarés EHDAA est nettement inférieur à celui qui prévaut dans l'ensemble de la population. En effet, dans les deux cas, il oscille autour de 7 %.

Tableau 11
Élèves des communautés noires déclarés EHDAA, intégrés ou non intégrés (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Déclarés EHDAA (%)	Intégrés (%)	Non intégrés (%)
Élèves des communautés noires	**14,8**	**3,1**	**11,7**
Antilles (langue maternelle française)	14,0	3,1	10,8
Antilles (langue maternelle anglaise)	14,4	4,5	9,9
Antilles (langue maternelle créole)	17,7	2,9	14,8
Afrique (langue maternelle française)	7,0	2,6	4,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	6,8	1,7	5,1
Élèves issus de l'immigration	**9,4**	**3,0**	**6,4**
Ensemble de la population	**12,6**	**3,7**	**8,9**

Toutefois, il est possible que cette perception ait été nourrie par deux facteurs : d'une part, la situation apparemment plus problématique des élèves créolophones originaires des Antilles (17,8 % déclarés EHDAA) et la présence, relativement importante, d'élèves des communautés noires parmi les élèves déclarés EHDAA non intégrés à une classe régulière. En effet, 11,7 % des élèves des communautés noires et 14,8 % des créolophones d'origine antillaise sont dans ce cas de figure, ce qui n'est le cas que de 8,9 % de l'ensemble de la population et de 6,4 % des élèves issus de l'immigration. Cependant, il s'agit essentiellement d'un phénomène lié à la

[22] La Loi sur l'instruction publique reconnaît à chaque élève le droit de recevoir des services éducatifs qui lui sont adaptés. Les *élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA) sont ceux qui reçoivent des services adaptés suite à l'identification de leur difficulté ou handicap et à l'établissement d'un plan d'intervention précisant leurs besoins. Un élève EHDAA dit *intégré* fréquente une classe régulière alors qu'un élève EHDAA dit *non intégré* est inscrit dans une classe ou une école spéciale.

présence des Antillais, les Africains de langue française (4,3 %) ou anglaise (5,1 %) étant nettement sous-représentés dans cette catégorie par rapport à l'ensemble de la population scolaire. Notons, par ailleurs, qu'on ne remarque aucune différence significative relative à cet indicateur entre les régions de Montréal et de Laval et de la Montérégie.

3.1.4 Taux de diplomation[23]

Comme on peut le voir au tableau 12, les élèves des communautés noires connaissent des taux de diplomation nettement plus faibles que l'ensemble de la population ou les élèves issus de l'immigration. Ainsi, par exemple, après sept ans, les pourcentages respectifs de ces trois groupes s'élèvent à 51,8 %, 69 % et 57,4 %. Toutefois, on doit noter que le prolongement de la scolarité semble avoir un effet bénéfique particulier pour les communautés noires, comme pour l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Les écarts en ce qui concerne la proportion de diplômés des élèves des communautés noires avec l'ensemble de la population diminuent, en effet, systématiquement lorsqu'on passe de cinq à six et finalement à sept ans de scolarisation secondaire. Après cinq ans, l'écart est de plus de 20 points; après six ans, il est passé à 18,4 et finalement, après sept ans, il n'est plus que de 17,2, ce qui demeure, toutefois, très préoccupant.

Tableau 12
Taux de diplomation secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

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

[23] Seule la première diplomation a été retenue dans l'étude. La diplomation signifie l'obtention d'un diplôme, d'une attestation ou d'un certificat tant en formation générale qu'en formation professionnelle, et tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes.

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

Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, le pourcentage de diplômés est plus élevé chez les élèves des communautés noires fréquentant un établissement scolaire de Laval et de la Montérégie (60 %) que chez les élèves de la région de Montréal (49,6 %). Les taux chez chaque sous-groupe sont à l'avenant mais globalement les tendances sont les mêmes en ce qui concerne l'ordre de la réussite respective, les francophones se distinguant là aussi positivement face aux anglophones et surtout aux créolophones.

Toutefois, pour la région de Montréal, il est intéressant de noter que l'écart des taux de diplomation est moins prononcé entre les élèves des communautés noires et l'ensemble de la population, qui connaît un taux nettement plus bas que dans l'ensemble du Québec (59,5 %). L'écart est de 13,3 points après cinq ans, 11 après six ans et 9,9 après sept ans. Cette réalité particulière a aussi pour effet qu'à Montréal les élèves noirs de langue française d'origine antillaise ou africaine ont des taux de réussite légèrement supérieurs à ceux de l'ensemble de la population (soit respectivement 67,1 % et 60,4 %).

3.1.5 Type de formation

Comme on peut le voir au tableau 13, globalement, les élèves des communautés noires ont tendance à obtenir davantage leur diplôme secondaire à l'éducation des adultes (11,0 %) que les élèves issus de l'immigration (8,4 %) et surtout l'ensemble de la population scolaire (6,6 %). Cependant, ils semblent moins nombreux à poursuivre une formation professionnelle (1,4 % versus 3,7 %).

Tableau 13
Secteur de formation des élèves des communautés noires ayant obtenu un diplôme secondaire, après sept ans (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Secteur Jeunes Formation (%)		Secteur Adultes Formation (%)	
	Générale	Professionnelle	Générale	Professionnelle
Élèves des communautés noires	**88,1**	**0,8**	**10,4**	**0,6**
Antilles (langue maternelle française)	94,0	0,6	5,2	0,3
Antilles (langue maternelle anglaise)	61,3	0,0	38,7	0,0
Antilles (langue maternelle créole)	85,9	1,6	11,5	1,0
Afrique (langue maternelle française)	92,4	0,0	6,0	1,5
Afrique (langue maternelle anglaise)	50,9	0,0	47,3	1,8
Élèves issus de l'immigration	**91,2**	**0,4**	**7,8**	**0,6**
Ensemble de la population	**90,9**	**2,4**	**5,3**	**1,3**

Ces constats globaux cachent cependant d'importantes différences intergroupes. C'est, en effet, la diplomation élevée au secteur des adultes pour les anglophones antillais (38,7 %) comme africains (49,1 %) qui conditionne ce résultat. Dans leur cas, bien que notre banque de données n'indique pas la langue des études poursuivies, plusieurs indications laissent croire qu'il s'agit aussi d'un choix linguistique, la Loi 101 ne s'appliquant pas à ce secteur. Chez les élèves de langue maternelle française, on obtient massivement son diplôme au secteur Jeunes alors que les créolophones ont un peu plus tendance (12,5 %) à l'obtenir au secteur des adultes.

3.1.6 Résultats aux épreuves ministérielles

Pour obtenir ce diplôme, les élèves ont dû, entre autres[24], se présenter à diverses épreuves ministérielles administrées en secondaire 4 ou en secondaire 5. Comme il nous était impossible de considérer toutes les matières, nous avons choisi en secondaire 4, l'histoire et les sciences physiques[25] et en secondaire 5, le français écrit langue d'enseignement et l'anglais écrit, langue seconde.

[24] Lors de l'obtention du diplôme secondaire, on tient également compte des moyennes obtenues durant l'ensemble de la scolarité aux examens et épreuves de la commission scolaire et de l'école. Cependant, ces données, difficiles à obtenir, n'offrent pas une base de comparaison valable d'un milieu à l'autre.

[25] Durant certaines des années qui nous intéressaient (voir note 11), le ministère avait aboli l'épreuve obligatoire de mathématiques, c'est pourquoi nous avons choisi cette seconde matière.

Présence

Étant donné les résultats relatifs au retard scolaire et au taux de diplomation, il n'est pas étonnant de constater que la proportion d'élèves qui se présentent aux épreuves ministérielles au sein des communautés noires est inférieure à celle qui prévaut chez les élèves issus de l'immigration ou l'ensemble de la population. Comme on peut le voir au tableau 14, pour les épreuves administrées en secondaire 4, soit l'histoire et les sciences physiques, ce taux s'établit respectivement à 60,5 % et à 55,8 %, alors qu'il atteint 74,7 % et 71,4 % au sein de l'ensemble de la population. Quant aux élèves issus de l'immigration, c'est, pour chacune des matières, à 63,4 % et à 58,7 % qu'ils se présentent aux épreuves ministérielles. Pour les épreuves administrées en secondaire 5, le français écrit, langue d'enseignement et l'anglais écrit, langue seconde, respectivement 55,2 % et 53,7 % des élèves des communautés noires se présentent aux épreuves, alors que ce taux atteint, pour chacune des matières, 68,5 % et 67,2 % dans l'ensemble de la population. Ici encore, les élèves issus de l'immigration se situent au milieu avec des taux de présence aux épreuves se situant, pour l'une ou l'autre matière, autour de 58 %.

Tableau 14
Présence des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles en français de secondaire 4* et 5 du secteur des Jeunes (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)**

Provenance des élèves	Histoire (%)	Sciences physiques (%)	Français écrit, langue d'ens. (%)	Anglais écrit, langue seconde (%)
Élèves des communautés noires	**60,5**	**55,8**	**55,2**	**53,7**
Antilles (langue maternelle française)	75,5	72,0	70,9	71,0
Antilles (langue maternelle anglaise)	36,1	34,0	29,1	25,6
Antilles (langue maternelle créole)	50,9	44,6	45,8	43,5
Afrique (langue maternelle française)	72,3	67,0	64,4	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	26,5	25,6	26,5	22,2
Élèves issus de l'immigration	**63,4**	**58,7**	**58,5**	**58,0**
Ensemble de la population	**74,7**	**71,4**	**68,5**	**67,2**

* Épreuves de juin 1998, 1999, 2000, 2001 et 2002.
** Épreuves de juin 1999, 2000, 2001, 2002 et 2003.

Cette faible présence paraît liée, dans une large mesure, au comportement des élèves anglophones d'origine antillaise ou africaine qui, pour chacune des épreuves, présentent des taux particulièrement faibles (variant de 22 % à 36,1 %). Toutefois, comme cette clientèle fréquente

largement le secteur des adultes et que notre banque de données ne couvrait pas ce secteur[26], il est possible qu'on fasse ici face à un biais lié à l'insuffisance des données plutôt qu'à une différence intergroupe significative. De plus, il est intéressant de signaler qu'un pourcentage non négligeable d'élèves noirs anglophones se présentent également aux épreuves en langue anglaise, notamment en anglais langue d'enseignement (10,5 % des Antillais et 6 % des Africains). Dans les autres matières, les pourcentages varient d'environ 2 % à 4 %.

Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, le pourcentage d'élèves qui se présente à chacune des épreuves est systématiquement plus élevé au sein de la région de Laval ou de la Montérégie qu'à Montréal et ce, autant pour les élèves des communautés noires que pour les élèves issus de l'immigration ou la population scolaire dans son entier.

Taux de réussite[27] et moyenne

Si les caractéristiques de la clientèle noire ainsi que son cheminement antérieur au niveau secondaire semblent donc logiquement influencer négativement son accès à la passation des épreuves, les élèves qui ont survécu, scolairement parlant, jusqu'en secondaire 4 et 5, connaissent des taux de réussite et des moyennes qui, tout en étant inférieurs aux résultats de l'ensemble de la population et des élèves issus de l'immigration, n'apparaissent pas catastrophiques.

[26] En effet, il n'existe pas d'épreuve ministérielle uniforme et standardisée pour le secteur des adultes.
[27] Le taux de réussite est obtenu en divisant le nombre d'élèves reçus à l'épreuve par le nombre d'élèves qui s'y sont présentés.

Tableau 15
Taux de réussite et moyenne des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles de secondaire 4* et 5 en français du secteur des Jeunes, secteur français (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)**

Secondaire 4

Provenance des élèves	Histoire		Sciences physiques	
	% de réussite	Moyenne (/100)	% de réussite	Moyenne (/100)
Élèves des communautés noires	**92,0**	**72,0**	**85,2**	**71,1**
Antilles (langue maternelle française)	93,7	72,9	86,0	72,4
Antilles (langue maternelle anglaise)	88,2	68,7	77,1	67,1
Antilles (langue maternelle créole)	89,3	70,0	83,2	68,9
Afrique (langue maternelle française)	94,8	75,6	90,7	73,8
Afrique (langue maternelle anglaise)	96,8	74,4	83,3	74,1
Élèves issus de l'immigration	**94,4**	**75,5**	**89,6**	**75,9**
Ensemble de la population	**94,8**	**75,6**	**90,2**	**76,2**

Secondaire 5

Provenance des élèves	Français écrit, langue d'enseignement		Anglais écrit, langue seconde	
	% de réussite	Moyenne (/100)	% de réussite	Moyenne (/100)
Élèves des communautés noires	**79,8**	**70,0**	**95,8**	**81,2**
Antilles (langue maternelle française)	82,3	71,6	96,6	83,1
Antilles (langue maternelle anglaise)	67,3	65,5	98,5	92,1
Antilles (langue maternelle créole)	75,9	67,6	94,0	76,6
Afrique (langue maternelle française)	85,7	72,2	96,4	80,9
Afrique (langue maternelle anglaise)	90,3	71,7	100,0	95,9
Élèves issus de l'immigration	**85,1**	**73,4**	**97,1**	**85,1**
Ensemble de la population	**89,6**	**76,2**	**95,0**	**80,5**

* Épreuves de juin 1998, 1999, 2000, 2001 et 2002.

** Épreuves de juin 1999, 2000, 2001, 2002 et 2003.

Comme on peut le voir au tableau 15, c'est en anglais écrit, langue seconde que les élèves des communautés noires excellent. Tant leur taux de réussite (95,8 %) que leur moyenne (81,2 %) à cette épreuve sont, en effet, supérieurs aux résultats de l'ensemble de la population (taux de réussite, 95 %; moyenne, 80,5/100). Toutefois, l'ensemble des élèves issus de l'immigration fait encore mieux (taux de réussite, 97,1 %; moyenne, 85,1/100). Dans ce groupe, ce sont évidemment les anglophones qui excellent mais les francophones font bonne figure. Les créolophones sont le seul groupe en dessous de la moyenne. À Montréal comme dans les régions

de Laval et de la Montérégie, les mêmes tendances d'ensemble prévalent. Toutefois, à Montréal, étant donné le poids plus grand des élèves issus de l'immigration dans l'ensemble de la population, l'avantage relatif des élèves des communautés noires disparaît.

À l'inverse, c'est en français écrit, langue d'enseignement, que les élèves des communautés noires éprouvent le plus de difficulté. Leur pourcentage de réussite dans cette matière s'établit à 79,8 % (comparativement à 85,1 % pour les élèves issus de l'immigration et à 89,6 % pour l'ensemble de la population) et leur moyenne à 70 % (comparativement à 73,4 % pour les élèves issus de l'immigration et 76,2 % pour l'ensemble de la population). Étrangement, toutefois, la langue maternelle des élèves ne semble pas nécessairement jouer le rôle auquel on s'attendrait. Les élèves anglophones originaires d'Afrique réussissent, en effet, mieux ou de manière équivalente (selon que l'on privilégie le descripteur « taux de réussite » ou « moyenne ») aux élèves de langue française, que ceux-ci proviennent des Antilles ou de l'Afrique. Les Antillais anglophones connaissent, quant à eux, les résultats les plus faibles, tant au plan du taux de réussite (67,3 %) qu'à celui de la moyenne (65,5 %), suivis de près, du moins en ce qui concerne la moyenne, par les créolophones dont seulement 75,9 % réussissent l'épreuve.

À Montréal, les résultats sont sensiblement similaires, si ce n'est que l'écart avec l'ensemble de la population est sensiblement réduit, vu l'importance des élèves issus de l'immigration dans le calcul de la moyenne. À Laval et en Montérégie, les tendances sont les mêmes, même si en valeur absolue on assiste ici, tel que prévu, à une inflation des résultats généralisée à l'ensemble des groupes, sauf chez les créolophones.

L'histoire et les sciences physiques sont, quant à elles, des matières où les résultats des élèves des communautés noires paraissent plus faibles que ceux des élèves issus de l'immigration ou de l'ensemble de la population, sans que les problèmes à cet égard soient aussi importants que ceux rencontrés à l'épreuve de français écrit, langue d'enseignement. Dans les deux matières, en effet, les élèves des communautés noires connaissent un écart avec l'ensemble de la population, de 2,8 points en histoire et de 5 points en physique en ce qui concerne les taux de réussite, et de 3,6 points en histoire et de 5,1 en sciences physiques en ce qui concerne les moyennes. En histoire, avec un taux de réussite global de 92 % et une moyenne de 72/100, on peut constater la performance intéressante des élèves anglophones originaires d'Afrique ainsi que celle des élèves

francophones originaire d'Afrique ou des Antilles. Les résultats des Antillais anglophones et créolophones continuent d'être plus faibles. En sciences physiques, avec un taux de réussite global de 85,2 % et une moyenne de 71,1/100, ce sont d'abord les francophones d'Afrique (taux de réussite, 90,7 % et moyenne, 73,8/100) qui excellent alors que les Africains anglophones et les Antillais francophones et, du moins en ce qui concerne les taux de réussite, les Antillais créolophones ont des résultats sensiblement équivalents. Ici encore, les Antillais anglophones se caractérisent par leurs faibles taux de réussite (77,1 %) et moyennes (67,1/100). Par ailleurs, les différences régionales relatives aux résultats dans ces matières sont peu marquées.

3.1.7 Accès et langue d'enseignement au collégial[28]

Comme on peut le voir au tableau 16, les élèves des communautés noires accèdent moins au collégial (47 %) que les élèves issus de l'immigration (52,8 %) ou de la population (54,8 %). Cependant, étant donné les importantes différences dans le taux de diplomation, on doit signaler que la déperdition entre le nombre de diplômés secondaires et les élèves qui continuent au collégial est particulièrement faible dans ce groupe comme chez les élèves issus de l'immigration. L'écart entre la proportion de diplômés et la proportion des élèves qui s'inscrivent au collégial est, en effet, de 14,2 points pour l'ensemble de la population, de 4,6 pour les élèves issus de l'immigration et de 4,8 pour les élèves des communautés noires[29].

[28] Tous les collèges publics et privés ont été retenus dans l'étude. Le terme « accès à un collège » signifie la première occurrence. Il peut s'agir de l'inscription à un seul cours comme à plusieurs cours.

[29] Notons, toutefois, que l'adéquation n'est pas absolue entre les élèves diplômés et les élèves accédant au collégial puisqu'on retrouve, dans notre banque de données, quelque 155 élèves des communautés noires qui fréquentent le collégial sans avoir préalablement obtenu un diplôme secondaire. Il pourrait s'agir d'élèves arrivés en cours de scolarité qui, après un passage plus ou moins long au secondaire, à un niveau inférieur à celui de leur âge, se sont vus reconnaître des acquis pour une inscription directe au collégial.

Tableau 16
Accès et langue d'enseignement au collégial des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Présence au collégial (%)	Langue d'enseignement (%)		
		Français	Anglais	Bilingue
Élèves des communautés noires	**47,0**	**74,4**	**23,4**	**2,2**
Antilles (langue maternelle française)	61,9	77,1	20,8	2,1
Antilles (langue maternelle anglaise)	33,2	8,8	90,1	1,2
Antilles (langue maternelle créole)	33,8	83,3	13,7	3,0
Afrique (langue maternelle française)	60,5	85,4	12,8	1,9
Afrique (langue maternelle anglaise)	37,6	9,1	90,9	0,0
Élèves issus de l'immigration	**52,8**	**62,6**	**35,2**	**2,2**
Ensemble de la population	**54,8**	**89,7**	**8,7**	**1,5**

Les différences intergroupes dans l'accès au collégial sont frappantes. Pour l'essentiel, ce sont les élèves de langue maternelle française d'origine antillaise (61,9 %) ou africaine (60,5 %) qui fréquentent le cégep, alors que les anglophones d'origine antillaise (33,2 %) ou africaine (37,6 %) ainsi que les créolophones (33,8 %) sont très fortement sous-représentés. Ces différences se reflètent également dans la langue d'enseignement choisie à ce niveau. En effet, si globalement les élèves des communautés noires fréquentent moins le secteur anglais (23,4 %) que l'ensemble des élèves issus de l'immigration (35,2 %), les anglophones le choisissent à 90 %. Les francophones d'origine africaine et les créolophones d'origine antillaise sont particulièrement fidèles au secteur français (respectivement 85,4 % et 83,3 %) alors que les francophones des Antilles choisissent davantage, bien que de façon non dominante, le secteur anglais (20,8 %).

Par ailleurs, les différences régionales en matière d'accès au collégial sont intéressantes. À Montréal, les élèves des communautés noires y accèdent nettement moins (44,5 %) alors qu'à Laval et en Montérégie leur taux d'accès (57,5 %) dépasse celui de l'ensemble de la population (56,6 %), bien qu'il demeure légèrement inférieur à celui des élèves issus de l'immigration (59,8 %). Tous les sous-groupes d'élèves font des bonds significatifs à cet égard. Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, la popularité du secteur anglais chez les élèves des communautés noires est légèrement plus élevée (25,2 %) à Montréal qu'à Laval et en Montérégie (21,3 %).

Toutefois, paradoxalement, c'est dans cette région que les créolophones, bien que très largement inscrits au secteur français, choisissent davantage (19,2 %) le secteur anglais.

3.1.8 Taux de diplomation collégial et type de diplôme[30]

Étant donné le faible taux de survie jusqu'au collégial ainsi que la période de temps allongé que prennent les élèves des communautés noires pour poursuivre leur scolarité, les seules données que nous ayons pu considérer, pour évaluer le taux de diplomation collégial et le type de diplôme obtenu, concernent la cohorte de 1994[31].

Comme on peut le voir au tableau 17, seuls 30,3 % des élèves des communautés noires qui ont accédé au collégial au sein de la cohorte de 1994, ont obtenu un diplôme. C'est un pourcentage nettement plus faible que celui qui prévaut dans l'ensemble de la population (53,2 %) et même des élèves issus de l'immigration (48,2 %). Les seuls sous-groupes qui dépassent la moyenne sont les anglophones d'origine africaine (mais ici il faut se méfier des petits nombres), alors que les créolophones et les anglophones d'origine antillaise connaissent les résultats les plus faibles (21,1 % et 24,5 %). Quant aux francophones des Antilles et de l'Afrique, ils ont de meilleurs résultats que l'ensemble des communautés noires (respectivement 35,3 % et 37 %), mais encore inférieurs à la moyenne. À Montréal, le taux de diplomation au collégial des élèves qui y ont accédé est encore plus faible (26,8 %) et l'ordre de priorité entre les groupes est sensiblement le même. À Laval et en Montérégie, il est supérieur (39,7 %), mais vu le très petit nombre d'élèves concernés, il est impossible de faire des comparaisons intergroupes valables.

---

[30] Deux types de diplôme peuvent être obtenus par les effectifs étudiés : l'attestation d'études collégiales (AEC) qui sanctionne un programme d'étude défini localement par l'établissement d'enseignement collégial afin de répondre à divers besoins locaux de formation technique, et le diplôme d'études collégiales (DEC) qui sanctionne des études techniques ou préuniversitaires et qui comporte une composante de formation générale et une composante de formation spécifique définies par le ministère en terme de cours prescrits.

[31] Celle-ci présente, toutefois, des taux d'accès au collégial sensiblement similaires aux résultats agglomérés des trois cohortes décrites précédemment, ce qui permet de penser que les résultats relatifs au taux de diplomation et au type de diplôme puissent être généralisés, dans une large mesure, aux autres cohortes.

Tableau 17
Taux de diplomation collégial et type de formation des élèves des communautés noires (cohorte 1994), secteur français (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	% de diplômés cohorte initiale	% de diplômés élèves ayant accédé au collégial	Type de formation (%)	
			Générale	Technique
Élèves des communautés noires	**14,7**	**30,3**	**73,9**	**26,1**
Antilles (langue maternelle française)	22,0	35,3	75,5	24,5
Antilles (langue maternelle anglaise)	8,2	24,5	91,7	8,3
Antilles (langue maternelle créole)	7,9	21,1	62,5	37,5
Afrique (langue maternelle française)	23,7	37,0	83,8	16,2
Afrique (langue maternelle anglaise)	18,9	53,8	57,1	42,9
Élèves issus de l'immigration	**26,2**	**48,2**	**78,7**	**21,3**
Ensemble de la population	**29,7**	**53,2**	**67,0**	**33,0**

En ce qui concerne le type de diplôme obtenu, on choisit moins, au sein des communautés noires, la formation technique (26,1 %) que dans l'ensemble de la population (33 %), même si ce choix est plus populaire que chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration (21,3 %). Les différences intergroupes sont extrêmement importantes à cet égard. Les anglophones d'origine antillaise et les francophones d'origine africaine la boudent tout particulièrement. Les francophones d'origine antillaise la choisissent un peu davantage, alors qu'elle est nettement plus populaire chez les créolophones d'origine antillaise et surtout chez les anglophones d'origine africaine (42,9 %). On peut d'ailleurs se demander si ce choix n'influence pas leur taux de diplomation particulièrement favorable.

Si l'on s'intéresse plutôt au taux de survie global des élèves de la cohorte 1994 du secondaire 1 jusqu'à la diplomation collégiale, les résultats sont encore plus défavorables. 14,7 % des élèves de la cohorte initiale ont obtenu un diplôme (comparativement à 29,7 % et à 26,2 % pour l'ensemble de la population et les élèves issus de l'immigration). Ici encore, ce sont les francophones et les anglophones d'origine africaine qui tirent le mieux leur épingle du jeu, alors que la situation des élèves d'origine antillaise, anglophones et créolophones est proprement catastrophique (respectivement 8,2 % et 7,9 %). Les résultats montréalais suivent les mêmes tendances, légèrement décalés toutefois vers les bas, alors que ceux de Laval et de la Montérégie sont plus positifs (23,8 % de diplômés dans la cohorte initiale).

3.2 AU SECTEUR ANGLAIS

3.2.1 Âge à l'arrivée au secondaire

Comme on peut le voir au tableau 18, les élèves des communautés noires, telles que définies par l'étude, arrivent au secondaire très majoritairement (94,9 %) à l'âge normal[32]. Leur situation à cet égard ne diffère guère de l'ensemble de la population (97,3 %) ou des élèves issus de l'immigration (96,6 %). À l'intérieur de ce groupe, la situation des élèves d'origine africaine (99,1 %) est légèrement plus favorable que celle des élèves d'origine antillaise (94,9 %). On peut donc supposer que les élèves qui étaient déjà présents au primaire n'y ont pas accumulé de retard et que, dans le cas des élèves qui ont intégré le secondaire en secondaire 1 ou en cours de scolarité, leur expérience de scolarisation antérieure était suffisamment positive pour leur permettre de s'insérer au niveau correspondant à leur âge biologique. On ne note, par ailleurs, aucune différence régionale significative relative à cet indicateur.

Tableau 18
Âge d'arrivée au secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Âge normal[1] (T+1) (%)	En situation de retard[2] (> T+1) (%)
Élèves des communautés noires	**94,9**	**5,1**
Antilles (langue maternelle anglaise)	94,9	5,1
Afrique (langue maternelle anglaise)	99,1	0,9*
Élèves issus de l'immigration	**96,6**	**3,4**
Ensemble de la population	**97,3**	**2,7**

1 : Avoir jusqu'à un an de retard.
2 : Avoir deux ans et plus de retard.
* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

3.2.2 Retard accumulé en secondaire 3

Comme on peut le voir au tableau 19, parmi les 715 élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1, 17,9 % ont accumulé du retard durant les deux premières années de leurs études secondaires et ce, davantage chez les élèves d'origine antillaise (18,3 %), que chez les élèves d'origine africaine (14,1 %). Ce pourcentage est légèrement supérieur à celui qui prévaut dans l'ensemble de la population et des élèves issus de l'immigration (15,7 % versus 15,8 %), mais bien inférieur à la

[32] Que, tel que mentionné plus haut, nous avons défini comme t+1.

situation vécue au secteur français (34,2 %). En ce qui concerne les élèves qui avaient déjà du retard à leur entrée en secondaire 1, les nombres extrêmement limités empêchent toute conclusion fiable à cet égard.

Tableau 19
Retard scolaire accumulé en secondaire 3 des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 (%)		Élèves arrivés avec du retard en secondaire 1 (%)	
	Sans retard en sec. 3	Avec retard ou absent en sec. 3	Sans retard supplément. en sec. 3	Avec retard supplément. ou absent en sec. 3
Élèves des communautés noires	**82,1**	**17,9**	**85,7***	**14,3***
Antilles (langue maternelle anglaise)	81,7	18,3	80,0*	20,0*
Afrique (langue maternelle anglaise)	85,9	14,1	0.0*	0,0*
Élèves issus de l'immigration	**84,2**	**15,8**	**57,1**	**42,9**
Ensemble de la population	**84,3**	**15,7**	**48,6**	**51,4**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

Par ailleurs, au plan régional, on doit noter que, paradoxalement, la situation semble moins positive à Laval et en Montérégie, du moins pour les élèves arrivés à l'âge normal. Ceux-ci accumulent, en effet, du retard dans une proportion de 20,6 %, notamment chez les élèves d'origine antillaise à 21,6 %.

3.2.3 Identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)

Comme on peut le voir au tableau 20, au secteur anglais, le pourcentage d'élèves des communautés noires identifiés comme EHDAA (19,8 %) est légèrement ou significativement supérieur à celui de l'ensemble de la population (16,3 %) ou des élèves issus de l'immigration (10,8 %). Les différences intergroupes sont également importantes, les élèves d'origine africaine présentant un profil particulièrement favorable à cet égard (6,6 %). Il est toutefois étonnant que 22,3 % des élèves d'origine antillaise soient déclarés EHDAA au secteur anglais alors que ce n'est le cas que de 14,4 % de cette clientèle au sein du secteur français, entre autres, si l'on prend en compte les caractéristiques nettement plus positives de ce groupe au secteur anglais.

Tableau 20
Élèves des communautés noires déclarés EHDAA, intégrés ou non intégrés (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Déclarés EHDAA (%)	Intégrés (%)	Non intégrés (%)
Élèves des communautés noires	**19,8**	**11,6**	**8,2**
Antilles (langue maternelle anglaise)	22,3	13,0	9,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	6,6	5,7*	0,9*
Élèves issus de l'immigration	**10,8**	**7,0**	**3,8**
Ensemble de la population	**16,3**	**11,7**	**4,6**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

Toutefois, si l'on penche sur le traitement spécifique des élèves déclarés EHDAA, la différence entre les secteurs joue plutôt en faveur du secteur anglais. Les élèves des communautés noires y sont, en effet, plutôt intégrés à la classe régulière (11,6 %) que regroupés dans des classes spéciales (8,2 %). Ceci semble toutefois une tendance générale au secteur anglais, comme on peut le voir au tableau 20, ce qui pourrait tenir au nombre plus limité d'élèves dans certaines écoles de ce secteur ou relever d'un choix pédagogique.

Par ailleurs, même si la situation est assez similaire à Montréal, à Laval et en Montérégie, on note, dans ces deux dernières régions, une tendance plus grande à identifier les élèves des communautés noires (14,8 %), et notamment les élèves d'origine antillaise (16,3 %), comme élèves EHDAA intégrés à une classe régulière.

3.2.4 Taux de diplomation

Comme on peut le voir au tableau 21, les élèves des communautés noires présentent un taux de diplomation supérieur à celui de leurs pairs du secteur français. Après sept ans, celui-ci s'établit à 59,3 %, par rapport à 68 % pour l'ensemble de la population et 66,9 % pour les élèves issus de l'immigration. Ici encore, la situation des élèves d'origine africaine (68,9 %) est plus favorable que celle des élèves d'origine antillaise (58,3 %). On doit également noter que, si le taux de diplomation s'accroît selon le nombre d'années où l'élève est autorisé à poursuivre des études secondaires, soit de 49 % après cinq ans à 56,8 % après six ans, à l'opposé du secteur français, l'écart demeure constant avec l'ensemble de la population, soit autour de 10 points.

Tableau 21
Taux de diplomation secondaire des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Après cinq ans (%)	Après six ans (cumulatif) (%)	Après sept ans (cumulatif)
Élèves des communautés noires	**49,0**	**56,8**	**59,3**
Antilles (langue maternelle anglaise)	47,2	55,4	58,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	64,2	68,9	68,9
Élèves issus de l'immigration	**59,0**	**64,9**	**66,9**
Ensemble de la population	**59,6**	**65,8**	**68,0**

Par ailleurs, on ne note pas de différence régionale importante, à l'exception, toutefois, des élèves d'origine africaine, qui connaissent une situation nettement plus favorable (76 %) dans les régions de Laval et de la Montérégie. Toutefois, l'écart des populations noires, par rapport à l'ensemble de la population, est plus élevé à Montréal (14,4 points), ce qui s'explique par le haut taux de diplomation de l'ensemble de la clientèle scolaire anglophone dans cette région (73,2 %).

3.2.5 Type de formation

Comme on peut le voir au tableau 22, comme au secteur français, les élèves des communautés noires au secteur anglais obtiennent principalement leur diplôme (90,5 %) au secteur des jeunes, bien qu'ils diplôment un peu plus au secteur des adultes (9,5 %) que l'ensemble de la population ou des élèves issus de l'immigration. Toutefois, on ne note pas au secteur anglais de mouvement massif des Antillais ou des Africains anglophones vers le secteur adulte, comme c'est le cas au secteur français, ce qui tend à corroborer l'hypothèse d'un choix linguistique chez leurs pairs du secteur français.

Tableau 22
Secteur de formation des élèves des communautés noires ayant obtenu un diplôme secondaire, après sept ans (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Secteur Jeunes Formation (%)		Secteur Adultes Formation (%)	
	Générale	Professionnelle	Générale	Professionnelle
Élèves des communautés noires	**89,3**	**1,2***	**9,3**	**0,2***
Antilles (langue maternelle anglaise)	88,2	1,2	10,4	0,2*
Afrique (langue maternelle anglaise)	93,2	1,4*	5,5*	0,0*
Élèves issus de l'immigration	**94,2**	**0,3**	**5,2**	**0,0**
Ensemble de la population	**94,3**	**0,3**	**5,0**	**0,4**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

3.2.6 Résultats aux épreuves ministérielles

Les épreuves choisies pour ce secteur sont équivalentes, *mutatis mutandis*, à celles choisies pour le secteur français, soit en secondaire 4, l'histoire et les sciences physiques et en secondaire 5, l'anglais écrit, langue d'enseignement et le français écrit, langue seconde.

Présence

Comme on peut le voir au tableau 23, les élèves des communautés noires ont tendance à être davantage présents lors de la passation des diverses épreuves au secteur anglais, ce qui relève sans doute globalement de leur profil plus favorable. Ce pourcentage varie de 60,9 % pour l'épreuve d'histoire à 68,9 % pour l'épreuve de physique, alors qu'il s'établit respectivement à 65,2 % et à 63,1 % pour les épreuves d'anglais écrit, langue d'enseignement et de français écrit, langue seconde. Par ailleurs, la présence aux épreuves ministérielles a tendance à être légèrement plus élevée dans les régions de Laval et de la Montérégie qu'à Montréal.

Tableau 23
Présence des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles en anglais de secondaire 4* et 5 du secteur des Jeunes (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)**

Provenance des élèves	Histoire (%)	Sciences physiques (%)	Anglais écrit, langue d'ens. (%)	Français écrit, langue seconde (%)
Élèves des communautés noires	**60,9**	**68,9**	**65,2**	**63,1**
Antilles (langue maternelle anglaise)	60,8	68,9	64,4	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	69,8	75,5	75,5	73,6
Élèves issus de l'immigration	**66,8**	**73,0**	**70,8**	**67,4**
Ensemble de la population	**66,1**	**74,0**	**71,1**	**68,9**

* Épreuves de juin 1998, 1999, 2000, 2001 et 2002.
** Épreuves de juin 1999, 2000, 2001, 2002 et 2003.

De plus, il est intéressant de signaler qu'un pourcentage particulièrement élevé des élèves du secteur anglais passe les épreuves en français en histoire (11,9 % de l'ensemble de la population) et, dans une moindre mesure, en français écrit, langue d'enseignement (6,2 % de l'ensemble de la population). Le sous-groupe des élèves des communautés noires suit la même tendance aux épreuves d'histoire (12,3 %) mais diffère radicalement aux épreuves de français écrit, langue d'enseignement (1,6 %).

Taux de réussite et moyenne

En ce qui concerne la réussite aux diverses épreuves, à l'opposé de leurs pairs du secteur français, les élèves des communautés noires n'excellent pas particulièrement dans aucune matière, leurs résultats s'avérant généralement légèrement inférieurs dans toutes les matières à ceux de l'ensemble de la population et, surtout, des élèves issus de l'immigration (Tableau 24). C'est toutefois en anglais écrit, langue d'enseignement que l'écart est le moins marqué, tant en ce qui concerne les taux de réussite (94,9 %, soit un écart de 1,5 point avec l'ensemble de la population) que les moyennes (70,7/100, soit un écart de 1,8 point avec l'ensemble de la population). Les résultats en français suivent avec des taux de réussite de 82,3 % (écart de 3,1 points) et une moyenne de 70,1/100 (écart de 3,7 points). En histoire et en physique, l'écart s'accroît avec des taux de réussite respectifs de 85,8 % (écart de 4,8 points) et de 77,3 % (écart de 5,7 points), alors que la situation est assez similaire avec celle qui prévaut en français écrit,

langue seconde en ce qui concerne les moyennes, soit 68,9 % pour l'histoire (écart de 3,6 points) et 68,2 % pour la physique (écart de 4,1 points).

Tableau 24
Taux de réussite et moyenne des élèves des communautés noires aux épreuves ministérielles de secondaire 4* et 5 en anglais du secteur des Jeunes, secteur anglais (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)**

Secondaire 4

Provenance des élèves	Histoire		Sciences physiques	
	% de réussite	Moyenne (/100)	% de réussite	Moyenne (/100)
Élèves des communautés noires	**85,8**	**68,9**	**77,3**	**68,2**
Antilles (langue maternelle anglaise)	84,3	67,3	75,7	66,4
Afrique (langue maternelle anglaise)	95,9	78,2	92,5	79,9
Élèves issus de l'immigration	**91,3**	**73,1**	**85,4**	**73,7**
Ensemble de la population	**90,6**	**72,5**	**83,0**	**72,3**

Secondaire 5

Provenance des élèves	Anglais écrit, langue d'enseignement		Français écrit, langue seconde	
	% de réussite	Moyenne (/100)	% de réussite	Moyenne (/100)
Élèves des communautés noires	**94,9**	**70,7**	**82,3**	**70,1**
Antilles (langue maternelle anglaise)	94,1	70,1	80,8	69,0
Afrique (langue maternelle anglaise)	98,8	75,0	84,6	73,1
Élèves issus de l'immigration	**97,1**	**72,8**	**85,3**	**73,4**
Ensemble de la population	**96,4**	**72,5**	**85,4**	**73,8**

* Épreuves de juin 1998, 1999, 2000, 2001 et 2002.
** Épreuves de juin 1999, 2000, 2001, 2002 et 2003.

Pour l'ensemble des matières, il faut également noter la sur-performance des élèves d'origine africaine par rapport aux élèves d'origine antillaise, tant pour les taux de réussite que les moyennes. Leurs résultats sont également généralement supérieurs à ceux de l'ensemble de la population, sauf en ce qui concerne le taux de réussite en français écrit, langue seconde.

Au plan régional, les résultats montréalais pour les communautés noires sont légèrement inférieurs, tant en ce qui concerne les taux de réussite que les moyennes, à ceux rencontrés dans l'ensemble du Québec. À l'inverse, dans les régions de Laval et de la Montérégie, les résultats sont significativement supérieurs. De plus, à Montréal, l'écart est plus marqué, dans toutes les

matières, entre les populations noires et l'ensemble de la population dont les taux de réussite et les moyennes sont généralement supérieurs à ceux qui prévalent ailleurs.

3.2.7 Accès et langue d'enseignement au collégial

Comme on peut le voir au tableau 25, les élèves des communautés noires accèdent moins au collégial (52,3 %) que l'ensemble de la population (56,4 %) et des élèves issus de l'immigration (58,6 %), les élèves d'origine antillaise présentant une situation nettement plus défavorable. De plus, bien que leur taux d'accès au collégial soit supérieur à celui de leurs pairs du secteur français, ils ne semblent pas manifester une propension particulière à y accéder en fonction de leur taux de diplomation au secondaire. L'écart au sein des communautés noires est cependant beaucoup plus grand à cet égard (6,4 points) que celui qui prévaut chez l'ensemble de la population et des élèves issus de l'immigration (autour de 3 points). Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, les élèves des communautés noires, qui sont très majoritairement anglophones, fréquentent un cégep de langue anglaise à 97,1 %.

Tableau 25
Accès et langue d'enseignement au collégial des élèves des communautés noires (cohortes 1994, 1995, 1996), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	Présence au collégial (%)	Langue d'enseignement (%)		
		Français	Anglais	Bilingue
Élèves des communautés noires	**52,3**	**1,3***	**97,1**	**1,5***
Antilles (langue maternelle anglaise)	51,5	0,8*	97,3	1,9*
Afrique (langue maternelle anglaise)	59,4	0,0	100,0	0,0
Élèves issus de l'immigration	**58,6**	**1,6**	**97,7**	**0,7**
Ensemble de la population	**56,4**	**4,1**	**95,0**	**0,9**

Par ailleurs, on ne note pas de différences régionales importantes, tant en ce qui concerne l'accès au collégial que le choix de la langue d'enseignement.

3.2.8 Taux de diplomation collégial et type de diplôme

Comme on le voit au tableau 26, les élèves noirs anglophones qui accèdent au cégep obtiennent un diplôme dans une proportion nettement inférieure (44 %) à celle qui prévaut chez l'ensemble de la population (56,5 %) ou les élèves issus de l'immigration (58,2 %). Cependant, la situation

des élèves originaires d'Afrique s'avère plus favorable (54,2 %). Ce taux de diplomation est similaire à celui de leurs pairs du secteur français, alors que le taux global du secteur français (30,3 %) est largement inférieur. Les élèves des communautés noires obtiennent, par ailleurs, davantage un diplôme de formation technique (22,9 %) que l'ensemble de la population (13,4 %) ou des élèves issus de l'immigration (13,7 %). Cette tendance est particulièrement marquée chez les élèves d'origine antillaise.

Tableau 26
Taux de diplomation collégial et type de formation des élèves des communautés noires (cohorte 1994), secteur anglais (ensemble du Québec)

Provenance des élèves	% de diplômés cohorte initiale	% de diplômés élèves ayant accédé au collégial	Type de formation (%)	
			Générale	Technique
Élèves des communautés noires	**25,2**	**44,0**	**77,1**	**22,9**
Antilles (langue maternelle anglaise)	24,2	43,4	73,2	26,8
Afrique (langue maternelle anglaise)	35,1	54,2	92,3	7,7
Élèves issus de l'immigration	**35,6**	**58,2**	**86,3**	**13,7**
Ensemble de la population	**32,9**	**56,5**	**86,6**	**13,4**

Si l'on s'intéresse maintenant au taux de survie de la cohorte de 1994, du secondaire 1 jusqu'à la diplomation collégiale, on note que les communautés noires (25,2 %) tirent de l'arrière, bien que de manière moins marquée qu'au secteur français, par rapport à l'ensemble de la population (32,9 %) et surtout des élèves issus de l'immigration (35,6 %). La situation des élèves d'origine africaine s'avère, ici encore, plus favorable (35,1 %).

CHAPITRE 4
FACTEURS INFLUENÇANT LA DIPLOMATION SECONDAIRE

4.1 TABLEAUX DESCRIPTIFS

À l'exception du sexe, où nous avons également couvert l'accès et la diplomation au collégial, les analyses descriptives ont porté sur le taux de diplomation secondaire après sept ans que nous avons testé selon le sexe, le lieu de naissance, l'âge d'arrivée au secondaire, le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois, le fait d'avoir ou non accumulé du retard supplémentaire en secondaire 3 ainsi que le rang de milieu socio-économique associé au code postal de l'élève[33]. Tel que précisé plus haut, nous nous limitons aux données relatives à l'ensemble du Québec, puisque diverses variations régionales pertinentes ont été indiquées, au fur et à mesure des variables décrites plus haut. Par ailleurs, nous présentons ici en parallèle, et non pas successivement, les résultats relatifs aux secteurs français et anglais. En effet, si les caractéristiques, le cheminement et les résultats scolaires des clientèles noires y sont bien différents, il n'y a pas de raison de penser, *a priori*, que les facteurs de variation y soient distincts.

De plus, il faut rappeler que dans une analyse descriptive les facteurs coïncident. Par exemple, le fait d'être né au Québec peut être corrélé avec l'appartenance à un milieu socio-économique moyen ou favorisé ou encore avec le fait de demeurer en banlieue ou de fréquenter le secteur anglais. Une analyse descriptive risque alors d'attribuer à un des éléments ce qui, en fait, relèverait d'un autre ou de la conjonction de plusieurs. Ces données sont donc présentées uniquement parce qu'elles sont souvent plus parlantes pour les décideurs ou intervenants scolaires ou communautaires lorsqu'il s'agit d'identifier des pistes d'action dans le domaine. Toutefois, elles doivent absolument être considérées en parallèle avec les analyses de régression logistique présentées au point 4.2 qui, seules, permettent d'isoler l'impact spécifique de chaque facteur et donc d'évaluer rigoureusement leur apport au cheminement scolaire des élèves des communautés noires.

[33] Dans ce dernier cas, il s'agit d'une variable binaire : se situer ou non dans les trois déciles supérieurs de l'indice.

4.1.1 Sexe

Comme on peut le voir au tableau 27, les filles des communautés noires, telles que définies par l'étude, connaissent un taux diplomation après sept ans supérieur à celui des garçons et ce, tant au secteur français qu'au secteur anglais (soit respectivement 57,3 % versus 46,3 % dans le premier cas et 64,7 % versus 54,5 % dans le second). Il s'agit globalement d'un écart d'environ 10 points, qui est toutefois inférieur à celui qu'on constate chez l'ensemble de la population (respectivement 14,2 et 10,6 points) mais sensiblement équivalent à celui des élèves issus de l'immigration, toujours dans les deux secteurs. Notons, toutefois, que l'avantage assez généralisé dont jouissent les filles noires sur le plan de la diplomation face aux garçons noirs ne se transpose pas en un avantage face à l'ensemble de la population des filles ou des filles issues de l'immigration. L'écart à cet égard demeure, en effet, sensiblement le même que celui qui prévaut lorsqu'on examine les taux de diplomation sans les désagréger en fonction du sexe.

Tableau 27
Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires selon le sexe (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Garçons (%)	Filles (%)
Élèves des communautés noires	**46,3**	**57,3**
Antilles (langue maternelle française)	57,4	73,1
Antilles (langue maternelle anglaise)	31,0	50,2
Antilles (langue maternelle créole)	36,3	42,7
Afrique (langue maternelle française)	59,7	65,1
Afrique (langue maternelle anglaise)	43,8	50,9
Élèves issus de l'immigration	**52,2**	**62,8**
Ensemble de la population	**62,1**	**76,3**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Garçons (%)	Filles (%)
Élèves des communautés noires	**54,5**	**64,7**
Antilles (langue maternelle anglaise)	52,7	65,0
Afrique (langue maternelle anglaise)	72,3	66,1
Élèves issus de l'immigration	**62,2**	**71,9**
Ensemble de la population	**62,9**	**73,5**

Par ailleurs, les différences entre les sous-groupes sont importantes et varient selon le secteur. Au secteur français, l'écart est maximal chez les anglophones et les francophones d'origine antillaise (respectivement 19,2 et 15,7 points) mais nettement inférieur chez les élèves d'origine africaine, tant francophones qu'anglophones ainsi que chez les créolophones (dans les trois cas, il oscille entre 6 et 7 points). Au secteur anglais, la sous-performance des garçons d'origine antillaise demeure marquée (écart de 12,3 points), bien que dans une moindre mesure qu'au secteur français, mais les garçons d'origine africaine prennent l'avantage sur les filles (72,3 % versus 66,1 %).

Comme on peut le voir au tableau 28, les filles des communautés noires accèdent également davantage au collégial et ce, dans les deux secteurs (soit respectivement 52,2% versus 41,8 % au secteur français et 56,6 % versus 48,5 % au secteur anglais). L'écart à cet égard, se vérifie pour chacun des sous-groupes. Il est, toutefois, maximal chez les anglophones d'origine antillaise et minimal chez les anglophones d'origine africaine dans les deux secteurs. De plus, il est presque inexistant chez les francophones d'origine africaine au secteur français.

En ce qui concerne la seule cohorte de 1994, l'avantage relatif des filles pour l'obtention d'un diplôme collégial se confirme. Respectivement 36,5 % et 48,8 % de celles qui ont accédé au collégial francophone ou anglophone voient, en effet, leurs études couronnées de succès, ce qui n'est le cas que de 21,8 % et 39 % des garçons dans les mêmes secteurs. En ce qui concerne les variations entre les groupes, le profil spécifique de la communauté africaine se confirme. Quel que soit son origine ou le secteur qu'elle fréquente, les garçons y réussissent, en effet, mieux, ou de manière équivalente aux filles, alors que chez les autres groupes, l'écart continue d'être maximal, en faveur des filles, chez les anglophones d'origine antillaise. Toutefois, il faut rappeler que dans ce dernier cas, comme dans celui des élèves d'origine africaine de langue maternelle anglaise, les petits nombres empêchent toutes conclusions fermes à cet égard.

Tableau 28
Accès (cohortes 1994, 1995, 1996) et taux de diplomation (cohorte 1994) au collégial des élèves des communautés noires, selon le sexe (ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Accès au collégial (%)		Taux de diplomation des élèves ayant accès au collégial (%)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Élèves des communautés noires	**41,8**	**52,2**	**21,8**	**36,5**
Antilles (langue maternelle française)	54,2	69,5	23,6	43,6
Antilles (langue maternelle anglaise)	23,6	41,8	7,1*	31,4
Antilles (langue maternelle créole)	30,8	36,9	13,6	26,9
Afrique (langue maternelle française)	59,0	62,0	37,0	37,0
Afrique (langue maternelle anglaise)	37,5	37,7	66,7*	42,9*
Élèves issus de l'immigration	**48,1**	**57,7**	**42,1**	**53,5**
Ensemble de la population	**46,5**	**63,7**	**45,4**	**59,4**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Accès au collégial (%)		Taux de diplomation des élèves ayant accès au collégial (%)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Élèves des communautés noires	**48,5**	**56,6**	**39,0**	**48,8**
Antilles (langue maternelle anglaise)	46,3	57,9	38,5	48,4
Afrique (langue maternelle anglaise)	68,1	52,5	62,5*	50,0*
Élèves issus de l'immigration	**53,6**	**64,0**	**49,0**	**66,9**
Ensemble de la population	**51,2**	**62,1**	**49,3**	**62,9**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

4.1.2 Lieu de naissance

Le lieu de naissance paraît influencer, de manière encore plus déterminante, les résultats des élèves des communautés noires et ce, tant à l'école française qu'à l'école anglaise (Tableau 29). En effet, respectivement 67,6 % et 65,6 % des élèves nés au Québec y obtiennent un diplôme secondaire comparativement à respectivement 41,8 % et 42,1 % des élèves nés hors-Québec (soit un écart qui oscille autour de 24 points). Toutefois, il faut noter que les élèves des communautés noires nés au Québec réussissent moins bien, et ce dans les deux secteurs, que l'ensemble de la population ou des élèves issus de l'immigration, également nés dans la province.

Tableau 29
Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires, selon leur lieu de naissance (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Nés au Québec (%)	Nés hors-Québec (%)
Élèves des communautés noires	**67,6**	**41,8**
Antilles (langue maternelle française)	69,2	53,5
Antilles (langue maternelle anglaise)	54,5	38,0
Antilles (langue maternelle créole)	61,0	35,3
Afrique (langue maternelle française)	78,5	59,5
Afrique (langue maternelle anglaise)	100,0	44,1
Élèves issus de l'immigration	**72,4**	**49,6**
Ensemble de la population	**71,3**	**51,9**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Nés au Québec (%)	Nés hors-Québec (%)
Élèves des communautés noires	**65,6**	**42,1**
Antilles (langue maternelle anglaise)	64,0	38,2
Afrique (langue maternelle anglaise)	86,0	53,6
Élèves issus de l'immigration	**78,7**	**48,6**
Ensemble de la population	**73,2**	**49,7**

Globalement, les différences constatées plus haut entre les différents sous-groupes en matière de diplomation demeurent valables. Toutefois dans le cas des élèves nés au Québec, l'avantage relatif dont bénéficiaient les francophones d'origine antillaise et africaine au secteur français est comblé par la réussite des élèves d'origine africaine de langue anglaise dans les deux secteurs. Les résultats des créolophones au secteur français et des anglophones d'origine antillaise au secteur anglais s'améliorent également, alors que les anglophones d'origine antillaise au secteur français font des progrès importants.

4.1.3 Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois

Toujours dans la même logique, le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois s'avère crucial dans les deux secteurs, même si les variations à cet égard ne suivent pas nécessairement la tendance à laquelle on s'attendrait à première vue. Comme on peut le voir au tableau 30, les

élèves des communautés noires du secteur français qui ont fréquenté le primaire[34] obtiennent, en effet, un diplôme secondaire à 62,2 %, ceux qui ont intégré le système scolaire en secondaire 1 à 28,3 % et, enfin, ceux qui sont arrivés en cours de scolarité à 43,5 %. Les pourcentages respectifs de chacun de ces sous-groupes d'élèves, pour le secteur anglais, s'établissent respectivement à 65,3 %, 25,9 % et 37,2 %. À cette étape du processus, nous n'avons pas encore exploré les hypothèses qui pourraient expliquer ce résultat surprenant qui se confirme également chez l'ensemble de la population et des élèves issus de l'immigration aux deux secteurs[35].

Les divers sous-groupes de la population à l'étude ont toutefois des comportements assez différents à cet égard. La tendance à réussir mieux si l'on est arrivé en cours de scolarité secondaire plutôt qu'en secondaire 1 se confirme, en effet, au secteur français, chez les créolophones, les francophones originaires d'Afrique ou des Antilles et au secteur anglais, chez les anglophones originaires d'Afrique et des Antilles. Toutefois, les anglophones du secteur français, qu'ils soient originaires des Antilles ou de l'Afrique, bénéficient d'une entrée au secondaire en secondaire 1 plutôt qu'en cours de scolarité. Seule une analyse de régression multiple qui permettrait, entre autres, d'isoler l'impact potentiel des différences de statut socio-économique, permettrait d'explorer les facteurs à l'origine de ces divergences.

---

[34] Rappelons que notre base de données ne nous permet pas de savoir à quel moment du primaire ils y seraient entrés.

[35] Au premier abord, le statut particulier des élèves inscrits après le 30 septembre pourrait être un élément d'explication. En effet, les élèves inscrits après le 30 septembre n'ont pas fait l'objet d'un suivi antérieur afin de distinguer ceux ayant été inscrits dans le système scolaire québécois au cours des quatre années précédentes. Conséquemment, il peut s'agir de décrocheurs qui reviennent terminer leurs études secondaires, notamment les élèves inscrits en fin de parcours secondaire.

Tableau 30
Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires selon leur niveau d'entrée dans le système scolaire québécois (cohortes 1994, 1995, 1996)
(ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Anciens[1] secondaire 1 (%)	Nouveaux[2] secondaire 1 (%)	En cours de scolarité[3] (%)
Élèves des communautés noires	**62,2**	**28,3**	**43,5**
Antilles (langue maternelle française)	68,3	38,8	52,6
Antilles (langue maternelle anglaise)	48,1	38,5	27,6
Antilles (langue maternelle créole)	52,6	21,4	37,0
Afrique (langue maternelle française)	71,2	40,2	62,0
Afrique (langue maternelle anglaise)	72,4	50,0	14,3*
Élèves issus de l'immigration	**68,9**	**34,3**	**41,2**
Ensemble de la population	**71,3**	**33,6**	**53,1**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Anciens[1] secondaire 1 (%)	Nouveaux[2] secondaire 1 (%)	En cours de scolarité[3] (%)
Élèves des communautés noires	**65,3**	**25,9***	**37,2**
Antilles (langue maternelle anglaise)	64,3	14,3*	27,8
Afrique (langue maternelle anglaise)	76,8	33,3*	60,7
Élèves issus de l'immigration	**76,1**	**29,6**	**42,9**
Ensemble de la population	**72,3**	**31,0**	**42,6**

[1] : Élèves promus du primaire.
[2] : Élèves arrivés en secondaire 1.
[3] : Élèves arrivés en secondaire 2, 3, 4 et 5.
* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

4.1.4 Retard scolaire avant ou durant le secondaire

Comme on peut le voir au tableau 31, le fait d'être arrivé à l'âge normal au secondaire s'avère un prédicteur encore plus important de la réussite scolaire pour les élèves des communautés noires. Au secteur français, 55,9 % des élèves qui sont dans cette situation obtiennent un diplôme comparativement à 38,7 % en situation de deux ans et plus de retard. Au secteur anglais, l'écart est encore plus frappant : 61,4 % versus 20,5 %. Mais ici, il faut se méfier des petits nombres. Parmi les sous-groupes de l'étude, cette tendance prévaut également, au secteur français, chez les francophones originaires des Antilles ou de l'Afrique et les créolophones et, au secteur anglais,

chez les élèves d'origine antillaise. Cependant, le retard scolaire semble moins affecter la réussite scolaire des anglophones originaires d'Afrique au secteur français.

Tableau 31
Taux de diplomation après sept ans chez les élèves des communautés noires selon l'âge d'arrivée au secondaire (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Âge normal[1] (T + 1) (%)	En situation de retard[2] (> «T + 1) (%)
Élèves des communautés noires	**55,9**	**38,7**
Antilles (langue maternelle française)	68,0	44,7
Antilles (langue maternelle anglaise)	40,4	43,7
Antilles (langue maternelle créole)	42,2	34,7
Afrique (langue maternelle française)	65,9	46,4
Afrique (langue maternelle anglaise)	43,5	52,1
Élèves issus de l'immigration	**61,4**	**38,8**
Ensemble de la population	**70,5**	**45,8**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Âge normal[1] (T + 1) (%)	En situation de retard[2] (> «T + 1) (%)
Élèves des communautés noires	**61,4**	**20,5***
Antilles (langue maternelle anglaise)	60,5	16,7*
Afrique (langue maternelle anglaise)	68,6	100,0*
Élèves issus de l'immigration	**68,0**	**35,9**
Ensemble de la population	**69,1**	**26,7**

1 : Avoir jusqu'à un an de retard.
2 : Avoir deux ans et plus de retard.
* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

Par ailleurs, au secteur français, on doit noter que le retard scolaire semble moins affecter les élèves des communautés noires que les autres groupes de comparaison. L'écart, quant à la proportion de diplômés selon l'âge d'arrivée au secondaire, s'y établit, en effet, à 17,2 points, alors qu'il atteint 22,6 chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration et 24,7 chez l'ensemble de la population scolaire[36].

[36] Cette différence pourrait relever, en partie, de la spécificité du vécu migratoire de ces élèves. Il est possible que, malgré le retard lié à la situation qui prévalait dans leur pays d'origine, ils aient ultérieurement sur-performé pour effectuer un rattrapage. De plus, comme notre définition de l'âge normal est T + 1, il est probable que les élèves dits d'âge normal au sein de l'ensemble de la population incluent davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage que chez la population issue de l'immigration ou des communautés noires, où ce retard reflète essentiellement un séjour en classe d'accueil.

Quoi qu'il en soit, malgré l'impact non négligeable de l'âge à l'arrivée au secondaire, il ne semble pas que, pour paraphraser un dicton célèbre, « tout se joue au primaire ». En effet, comme on peut le voir au tableau 32, le fait de ne pas avoir accumulé de retard, supplémentaire ou non, est un facteur encore plus important. Ainsi, par exemple, les élèves des communautés noires arrivés à l'âge normal en secondaire 1[37] obtiennent un diplôme secondaire à 79,9 % s'ils n'ont pas accumulé de retard scolaire en secondaire 3, mais ceux qui avaient déjà du retard en secondaire 1 mais n'en ont pas accumulé davantage, diplôment quand même à 45,7 %. À l'inverse, que les élèves soient arrivés ou non à l'âge normal en secondaire 1, lorsqu'ils accumulent du retard en secondaire 3, leur chance de diplômer devient extrêmement limitée (respectivement 20,9 % et 18,9 %). Dans le secteur anglais, la tendance se confirme pour les élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 mais les petits nombres d'élèves arrivés en retard au même niveau empêchent toutes conclusions relatives aux élèves arrivés en retard à ce même niveau.

En ce qui concerne d'éventuelles variations chez chacun des sous-groupes à cet égard, chez les élèves arrivés à l'âge normal, on ne note aucune divergence majeure, si ce n'est l'écart légèrement moins marqué qui existe chez les élèves de langue maternelle anglaise d'origine antillaise, selon qu'ils ont accumulé ou non du retard en secondaire 3. Chez les élèves arrivés en retard en secondaire 1, dans les trois groupes du secteur français suffisamment représentés dans l'échantillon, soit les francophones, anglophones et créolophones d'origine antillaise, la tendance semble également être la même.

[37] Il nous était évidemment impossible d'analyser les données relatives aux élèves arrivés en cours de scolarité qui se seraient limitées à ceux qui ont intégré le système en secondaire 2, un échantillon beaucoup trop réduit.

Tableau 32
Taux de diplomation après sept ans des élèves des communautés noires arrivés au primaire ou en secondaire 1, selon qu'ils ont accumulé ou non du retard supplémentaire en secondaire 3 (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 (%)		Élèves arrivés avec du retard en secondaire 1 (%)	
	Sans retard en sec. 3	Avec retard ou absents en sec. 3	Sans retard supplément. en sec. 3	Avec retard supplément. ou absents en sec. 3
Élèves des communautés noires	**79,9**	**20.9**	**45,7**	**18,9**
Antilles (langue maternelle française)	83,5	22,1	35,0	18,2
Antilles (langue maternelle anglaise)	64,4	18,7	53,6	40,8
Antilles (langue maternelle créole)	76,2	19,9	46,9	10,8
Afrique (langue maternelle française)	78,9	26,3	33,3	5,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	81,5	23,8	100,0	55,3
Élèves issus de l'immigration	**82,2**	**20,5**	**62,2**	**17,9**
Ensemble de la population	**83,3**	**22,9**	**49,5**	**14,5**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 (%)		Élèves arrivés avec du retard en secondaire 1 (%)	
	Sans retard en sec. 3	Avec retard ou absents en sec. 3	Sans retard supplément. en sec. 3	Avec retard supplément. ou absents en sec. 3
Élèves des communautés noires	**75,3**	**13,3**	**16,7***	**100,0***
Antilles (langue maternelle anglaise)	74,4	13,5	25,0*	100,0*
Afrique (langue maternelle anglaise)	80,6	18,2*	0.0*	0,0*
Élèves issus de l'immigration	**84,3**	**17,3**	**52,8**	**7,4***
Ensemble de la population	**81,8**	**17,0**	**31,7**	**6,5**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

4.1.5 Rang de milieu socio-économique

Le fait de se situer dans les sept premiers déciles du rang de milieu socio-économique, soit ceux qui correspondent aux milieux scolaires dont les caractéristiques ne génèrent pas un soutien spécifique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, a une influence positive sur le taux de diplomation des élèves des communautés noires (Tableau 33). Au secteur français,

celui-ci s'élève, en effet, à 57,2 %, alors qu'il n'est que de 47,4 % pour les élèves dont l'indice de milieu socio-économique s'inscrit dans un rang décile supérieur à 7. Au secteur anglais, on note également la même tendance, mais l'écart est ici légèrement moins prononcé (soit 6,2 points au lieu de 9,8).

Cependant, au secteur français, l'impact de l'appartenance socio-économique sur la réussite scolaire apparaît nettement moins important chez les élèves des communautés noires que chez l'ensemble de la population ou même des élèves issus de l'immigration. L'écart à cet égard chez ces deux groupes est, en effet, respectivement de 13,5 et de 11,9 points, alors qu'au secteur anglais, on ne note pas de différence majeure entre ces trois catégories de l'étude.

Tableau 33
Taux de diplomation secondaire après sept ans des élèves des communautés noires arrivés selon le niveau de le rang de milieu socio-économique (cohortes 1994, 1995, 1996) (ensemble du Québec)

Secteur français

Provenance des élèves	Rangs déciles 1 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
Élèves des communautés noires	**57,2**	**47,4**
Antilles (langue maternelle française)	65,8	64,7
Antilles (langue maternelle anglaise)	43,9	38,3
Antilles (langue maternelle créole)	43,9	37,9
Afrique (langue maternelle française)	64,2	59,7
Afrique (langue maternelle anglaise)	50,0	44,6
Élèves issus de l'immigration	**62,4**	**50,5**
Ensemble de la population	**73,2**	**59,7**

Secteur anglais

Provenance des élèves	Rangs déciles 1 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
Élèves des communautés noires	**60,8**	**54,6**
Antilles (langue maternelle anglaise)	59,8	54,0
Afrique (langue maternelle anglaise)	66,3	90,0*
Élèves issus de l'immigration	**68,8**	**66,2**
Ensemble de la population	**71,5**	**58,8**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

Lorsqu'on se penche sur les variations entre les divers sous-groupes de l'étude, on note également que l'impact de l'appartenance à un milieu défavorisé n'est pas le même. Au secteur français, il est presque inexistant chez les francophones d'origine antillaise et nettement inférieur à la moyenne chez les créolophones et les francophones originaires d'Afrique. À l'opposé, pour les anglophones, quelle que soit leur provenance, ils se situent dans la moyenne**.** Au sein du secteur anglais, l'écart est particulièrement marqué chez les élèves originaires d'Afrique mais plus limité chez les élèves originaires des Antilles.

Plusieurs hypothèses peuvent être invoquées pour expliquer cet impact apparemment plus limité du rang de milieu socio-économique sur le taux de diplomation. Il est possible, par exemple, que certains sous-groupes des populations noires soient fortement concentrés dans les déciles 6 ou 7 du rang de milieu socio-économique et qu'une analyse en trois sous-catégories (milieux favorisé, moyen, défavorisé) se serait révélée plus significative. De même, il est probable que, pour plusieurs populations d'arrivée récente, l'indice de milieu socio-économique, soit le fait que l'un ou l'autre des parents ait été en chômage prolongé et que la mère n'ait pas de diplôme, soit moins révélateur du climat plus ou moins favorable à l'éducation et au soutien des enfants qui prévaut dans la famille, qu'au sein des populations plus longuement établies.

4.2 ANALYSES DE RÉGRESSION

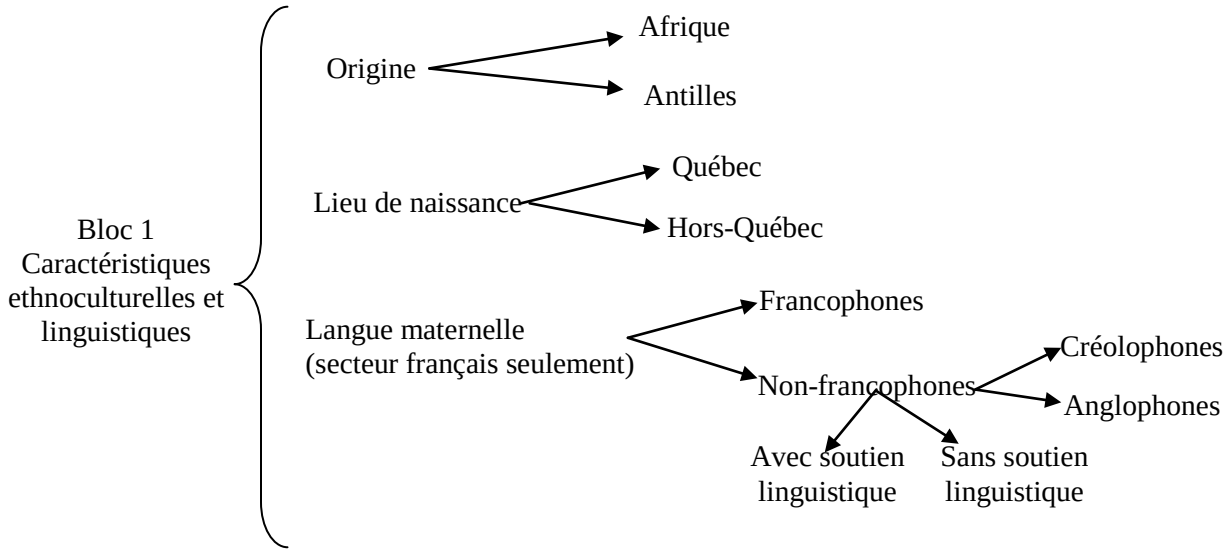
4.2.1 La significativité des facteurs considérés

Tel que précisé plus haut, dans un deuxième temps, une analyse de régression logistique a été menée afin de cerner l'impact réel des facteurs utilisés pour l'analyse descriptive, une fois prises en compte leur coïncidence et interactions potentielles. Comme on peut le voir à la figure 1, il n'y a pas d'analyses spécifiques pour chacun des sous-groupes, puisque l'origine et la langue maternelle sont désormais des variables du modèle. Les facteurs étaient donc regroupés en cinq blocs : 1) les caractéristiques ethnoculturelles et linguistiques comprenant l'origine (Afrique ou Antilles), le lieu de naissance (Québec ou hors-Québec) ainsi que la langue maternelle (francophones ou non francophones[38]); 2) les caractéristiques sociodémographiques : le sexe

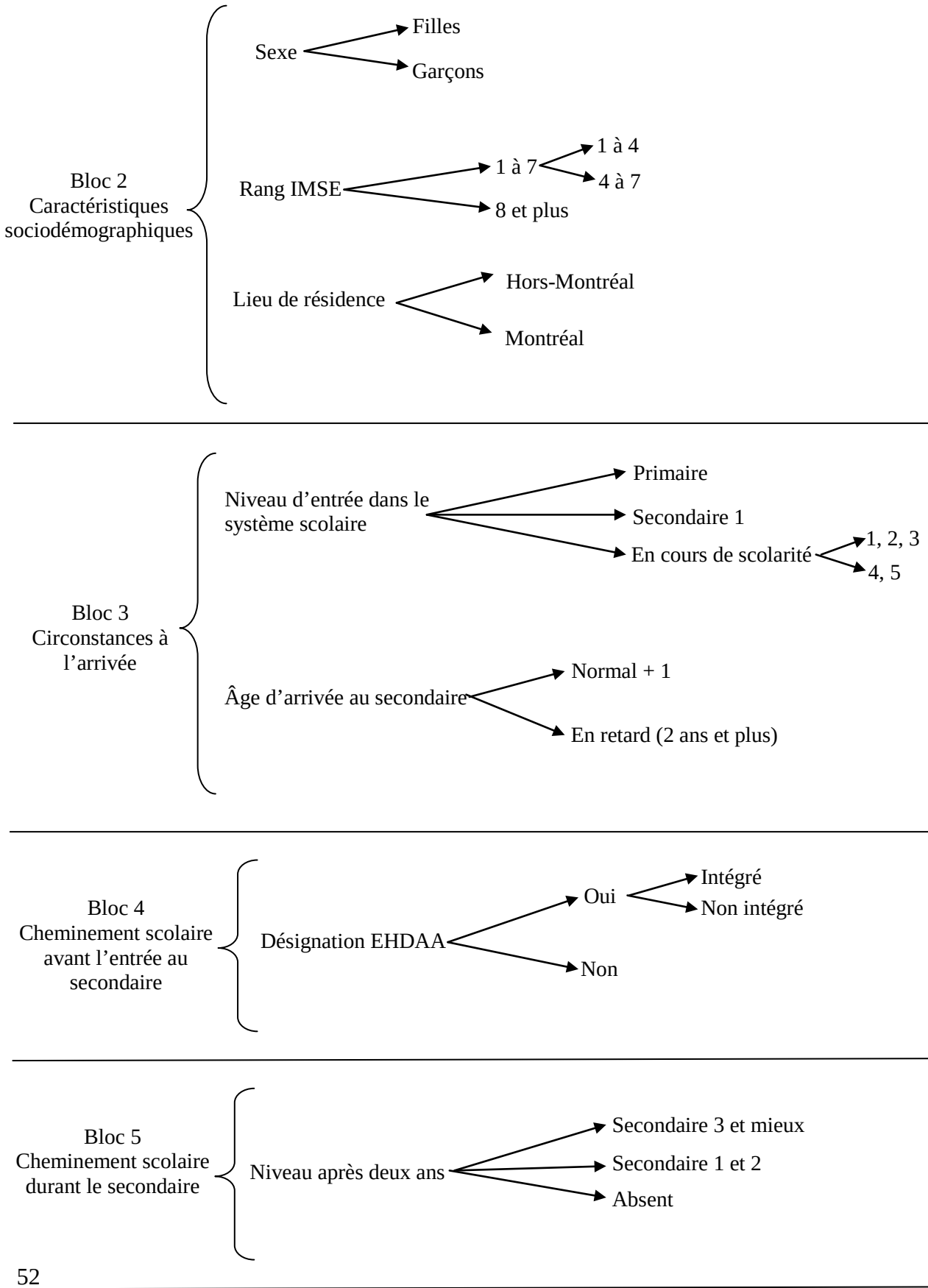
[38] Ce dernier groupe était divisé entre ceux qui bénéficiaient ou non d'un soutien en français. Puisqu'il s'agit d'élèves du secondaire, le fait de bénéficier encore, ou pour la première fois, d'un soutien en français indique que ces élèves ont une moins bonne maîtrise du français que le groupe sans soutien. De plus, des analyses spécifiques ont été ultérieurement menées pour les créolophones et les anglophones.

(filles ou garçons), le rang de milieu socio-économique (1 à 7[39] ou 8 et plus) et le lieu de résidence (hors-Montréal ou Montréal); 3) les circonstances à l'arrivée, soit le niveau d'entrée dans le système scolaire (primaire, secondaire 1 ou en cours de scolarité secondaire[40]) et l'âge d'arrivée (âge normal[41] et en retard); 4) le cheminement scolaire avant l'entrée au secondaire, qui ne comprend qu'une seule variable, le fait d'avoir été désigné EHDAA (non ou oui)[42] et enfin, 5) le cheminement scolaire durant le secondaire, qui ne comporte lui aussi qu'une seule variable, le niveau atteint par l'élève deux ans après son entrée en secondaire 1 (secondaire 3 et mieux, secondaire 1 et 2 ou absent). Notons que la variable de cheminement ne peut être prise en compte que pour les élèves qui ont commencé leur scolarité secondaire en secondaire 1. Nous avons donc fait deux analyses parallèles, une pour l'ensemble de notre population (qui comprend donc les élèves arrivés en cours de scolarité secondaire) où sont considérés les quatre premiers blocs et une deuxième pour les seuls élèves arrivés en secondaire 1 où l'impact des cinq blocs de facteurs a été exploré.

Figure 1
Les facteurs considérés



[39] Des analyses spécifiques pour les rangs 1 à 4 et 4 à 7 ont été ultérieurement menées.
[40] Des analyses distinguant les élèves arrivés au premier et au deuxième cycles ont été ultérieurement menées.
[41] Tel que défini par l'étude.
[42] Cette variable elle-même divisée selon que l'élève était intégré à la classe régulière ou non intégré.


Bloc 2
Caractéristiques sociodémographiques
Sexe
Filles
Garçons
Rang IMSE
1 à 7
1 à 4
4 à 7
8 et plus
Lieu de résidence
Hors-Montréal
Montréal
Bloc 3
Circonstances à l'arrivée
Niveau d'entrée dans le système scolaire
Primaire
Secondaire 1
En cours de scolarité
1, 2, 3
4, 5
Âge d'arrivée au secondaire
Normal + 1
En retard (2 ans et plus)
Bloc 4
Cheminement scolaire avant l'entrée au secondaire
Désignation EHDAA
Oui
Intégré
Non intégré
Non
Bloc 5
Cheminement scolaire durant le secondaire
Niveau après deux ans
Secondaire 3 et mieux
Secondaire 1 et 2
Absent

Dans chacun de ces cas, nous avons suivi une démarche en deux étapes. On a d'abord examiné l'impact apparent de chacun des facteurs en estimant une série de modèles de régression simple incluant comme variable explicative un seul facteur à la fois, puis dans une seconde étape, on a évalué l'impact réel des facteurs en estimant un modèle de régression multiple où les variables explicatives se rapportent à l'ensemble des facteurs considérés. En général, chacun des facteurs était représenté par une variable muette où on s'attend à ce que la valeur de référence, la première citée, donne lieu à une diplomation plus élevée que la valeur alternative (la seconde citée)[43]

4.2.1.1 Au secteur français

Comme on peut le voir au tableau 34 qui porte sur l'ensemble des jeunes des communautés noires, sans variable de cheminement, les analyses de régression simple ont toutes conduit, comme on pouvait s'y attendre, à des coefficients négatifs. De plus, tous les facteurs considérés sont significatifs : le modèle qui émergeait des tableaux descriptifs est donc confirmé. Le profil type de l'élève à risque serait bien, à première vue, un garçon antillais, né hors-Québec, non francophone et ayant encore besoin de soutien linguistique, fréquentant une école de milieu défavorisé à Montréal qui aurait intégré le système scolaire en secondaire 1 avec du retard scolaire et aurait été désigné EHDAA. Toutefois, les plus importants prédicteurs de la diplomation secondaire sont clairement, en ordre décroissant, le fait d'être un non-francophone qui reçoit encore du soutien linguistique au secondaire (χ^2 = 527,0), d'être né hors-Québec (χ^2 = 349,6), d'avoir intégré le système scolaire en secondaire 1[44] (χ^2 = 327,2) et d'avoir été désigné comme EHDAA (χ^2 = 320,5).

L'analyse de régression multiple incluant simultanément tous les facteurs ainsi que l'interaction potentielle entre les variables conduit toutefois à un portrait beaucoup plus précis des intrants de

---

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

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

Tableau 34
Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur français (ensemble des élèves sans variable de cheminement)

Variables		Régression simple		Régression multiple		Impact spécifique de chaque variable (incluant les interactions)
		Valeur estimée	χ^2	Valeur estimée	χ^2	
Bloc 1	Origine (Afrique)					
	▪ Antilles	-0,36	17,5***	-0,36	10,7***	10,7***
	Lieu de naissance (Québec)					
	▪ Hors-Québec	-1,06	349,6***	-0,67	39,4***	19,2***
	Langue maternelle (francophones)					
	▪ Non francophones	-1,01	327,0***			
	▪ Non francophones avec soutien	-1,90	527,0***	-2,09	32,4***	84,4***
	▪ Non francophones sans soutien	-0,56	83,1***	-0,22	5,9	1,2
Bloc 2	Sexe (filles)					
	▪ Garçons	-0,44	68,5***	-0,83	67,5***	66,5***
	Rang IMSE (1 à 7)					
	▪ 8 et +	-0,39	51,1***	-0,06	0,8	0,8
	Lieu de résidence hors-Montréal					
	▪ Montréal	-0,40	38,4***	-0,02	0,0	0,0
Bloc 3	Niveau d'entrée (primaire)					
	▪ Nouveau	-1,02	340,1***			
	▪ Nouveau/Secondaire 1	-1,42	327,2***	-1,21	37,7***	1,5
	▪ Nouveau/En cours	-0,76	133,0***	-0,54	19,4***	2,9
	Âge à l'arrivée (normal + 1)					
	▪ En retard	-0,69	118,8***	-0,32	11,4***	0,8
Bloc 4	EHDAA (non)					
	▪ Oui	-1,59	320,5***	-2,10	382,9***	221,2***
Interactions						
Hors-Québec (garçons)				0,62	24,1***	
En retard (EHDAA)				0,87	15,6***	
Nouveau/Secondaire (non francophones avec soutien				1,61	14,9***	
Nouveau/En cours (non francophones sans soutien				0,52	10,3***	

*** Significatif à 0,001 ** Significatif à 0,01 * Significatif à 0,05

la réussite scolaire des jeunes noirs au secteur français. Le fait d'être désigné EHDAA demeure le facteur le plus prédictif d'une absence de diplomation au secondaire (χ^2 = 221,2). Toutefois cet impact est nettement plus important chez les élèves arrivant à l'âge normal, (qui utilisent probablement plus souvent ce type de service à cause de difficultés d'apprentissage) que chez

ceux qui arrivent en retard (pour lesquels on peut penser qu'il s'agit souvent d'un palliatif visant à combler les déficits linguistiques ou de scolarité dans le pays d'origine). Le second facteur en importance est celui de la langue. Les élèves non francophones bénéficiant encore d'un soutien en français au secondaire diplôment nettement moins souvent que les francophones (χ^2 = 84,4). Cet effet est toutefois mitigé par l'âge d'entrée au secondaire mais de manière difficile à interpréter[45]. Le troisième facteur est celui du sexe. Comme on pouvait s'y attendre les garçons diplôment moins souvent que les filles (χ^2 = 66,5). Toutefois, cet effet est nettement plus marqué chez les garçons nés au Québec que chez ceux nés hors-Québec. Le quatrième facteur significatif est celui du lieu de naissance. Ici encore, comme on pouvait s'y attendre, les élèves nés hors-Québec diplôment moins que ceux nés au Québec (χ^2 = 19,2). Mais dans un effet de miroir inversé du constat ci-dessous, cet impact est plus négatif chez les filles que chez les garçons. Finalement, l'origine ethnoculturelle conserve une certaine significativité, les élèves d'origine antillaise diplômant moins souvent que ceux qui sont d'origine africaine (χ^2 = 10,7).

De plus, notons qu'il n'y a plus de différence selon le niveau d'entrée dans le système scolaire, l'âge d'arrivée, le rang de milieu socio-économique ainsi que le lieu de résidence. Toutefois, des analyses supplémentaires ont montré que ces résultats peuvent être reliés, dans certains cas, à des interactions complexes et, dans d'autres, à la définition même de nos variables. Dans le premier cas, notons par exemple que le niveau d'entrée dans le système scolaire a un impact significatif chez les élèves qui arrivent de secondaire 1 à 3 mais n'est pas significatif chez les élèves qui arrivent en secondaire 4 et 5. De même, il joue chez les non-francophones qui ont besoin de soutien linguistique au cours de la scolarité secondaire. Dans le second cas, le fait d'être en retard d'un an ou plus est significatif, alors que ce n'est pas le cas lorsqu'on s'en tient à la définition que nous avions adoptée dans l'étude (deux ans ou plus), afin, croyions-nous, de mieux refléter la situation spécifique des élèves immigrants qui ont à fréquenter une classe d'accueil. Quant au rang de milieu socio-économique, c'est clairement une variable à effet discontinu chez les élèves issus de l'immigration, comme le démontre toute la suite de nos analyses (les résultats les plus négatifs se situant généralement autour des déciles moyens), ce qui pointerait vers un questionnement potentiel de la pertinence d'un tel indicateur dans les écoles pluriethniques de Montréal.

---

[45] Les élèves ayant fréquenté le primaire ainsi que les nouveaux arrivants en cours de scolarité sont davantage affectés que ceux ayant directement intégré le secondaire 1.

Par ailleurs, comme on peut le voir au tableau 35, lorsqu'on considère uniquement les élèves arrivés au primaire et en secondaire 1, ce qui permet d'introduire une variable liée à leur cheminement scolaire plus ou moins favorable du secondaire 1 au secondaire 3, les résultats sont *mutatis mutandis* sensiblement équivalents. Les analyses de régression simple révèlent que tous les facteurs qui apparaissaient négatifs dans les tableaux descriptifs de la section 4.2.1 ont effectivement des coefficients négatifs, à l'exception du lieu de résidence. De plus, à l'exception de la nouvelle variable de cheminement dont l'impact est massif (χ^2 = 1 159,9), les facteurs identifiés comme les plus importants demeurent les mêmes, même si leur ordre de priorité diffère quelque peu, soit le fait d'être en retard (χ^2 = 635,6), d'être déclaré EHDAA (χ^2 = 360,6), d'être un non-francophone ayant encore besoin de soutien linguistique (χ^2 = 330,0), d'intégrer le système scolaire en secondaire 1 (χ^2 = 327,2) et, enfin, d'être né hors-Québec (χ^2 = 323,9).

Mais ici encore l'analyse de régression multiple permet d'éliminer nombre de facteurs et de présenter un portrait beaucoup plus précis des intrants de la réussite scolaire des jeunes noirs. Ici encore, il a fallu considérer un grand nombre d'interactions pour assurer un pouvoir explicatif suffisant au modèle. Deux facteurs émergent clairement comme les plus importants : le fait d'avoir accumulé un retard supplémentaire ou de ne plus être dans le système en secondaire 3 (χ^2 = 93,9) et le fait d'avoir été déclaré EHDAA (χ^2 = 56,6) qui, ici encore, joue davantage pour les élèves non intégrés. En ce qui concerne la variable de cheminement, la prise en compte des interactions montre que son impact est moins marqué chez les élèves nés à l'étranger arrivés en retard au secondaire ou déclarés EHDAA. On peut penser que ces derniers bénéficient davantage du temps supplémentaire qui leur est donné pour atteindre les compétences visées en secondaire 1 à 2 que les élèves dont le profil de scolarisation est plus standard et où le retard pointerait davantage vers l'engagement dans une voie de garage. De plus, des analyses supplémentaires ont montré que le retard en secondaire 1 est plus négatif que l'absence du système. Malgré son caractère paradoxal, ce résultat pourrait s'expliquer, entre autres, par diverses hypothèses. Ainsi, les élèves absents pourraient n'avoir quitté que momentanément pour une autre province ou un

Tableau 35
Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur français (élèves arrivés au primaire et en secondaire 1 avec variable de cheminement)

Variables		Régression simple		Régression multiple		Impact spécifique de chaque variable (incluant les interactions)
		Valeur estimée	χ^2	Valeur estimée	χ^2	
Bloc 1	Origine (Afrique)					
	▪ Antilles	-0,32	8,4***	-0,43	8,1**	8,1**
	Lieu de naissance (Québec)					
	▪ Hors-Québec	-1,15	323,9***	-0,97	43,4***	1,9
	Langue maternelle (francophones)					
	▪ Non francophones	-1,02	259,7***	-0,33	2,8***	8,1**
	▪ Non francophone avec soutien	-1,77	330,0***	-0,83	14,9***	0,7
	▪ Non francophones sans soutien	-0,69	97,0***	-0,01	0,1	3,0
Bloc 2	Sexe (filles)					
	▪ Garçons	-0,51	68,1**	-0,077	38,8***	43,4***
	Rang IMSE (1 à 7)					
	▪ 8 et +	-0,43	47,9***	0,04	0,2	0,2
	Lieu de résidence hors-Montréal					
	▪ Montréal	-0,42	32,1***	-0,08	0,5	0,5
Bloc 3	Niveau d'entrée (primaire)					
	▪ Nouveau/Secondaire 1	-1,42	327,2***	-0,10	0,4	0,4
	Âge à l'arrivée (normal + 1)					
	▪ En retard	-1,67	635,6***	-1,55	30,6***	1,9
Bloc 4	EHDAA (non)					
	▪ Oui	-1,83	360,6***	-2,09	141,0***	56,6***
Bloc 5	Cheminement après 2 ans (secondaire 3 et mieux)					
	En retard ou absent	-2,58	1 159,9***			
	▪ Secondaire 1 et 2	-2,42	843,7***	-2,69	304,3***	93,9**
	▪ Absent	-2,94	532,3***	-3,95	134,0***	
Interactions						
Hors-Québec (garçons)				0,48	8,8**	
Arrivés en retard Non-francophones avec soutien				1,32	15,5***	
Nés à l'étranger/Retard après deux ans				0,85	20,8**	
Arrivés en retard/Retard après deux ans				1,81	26,5**	
EHDAA en retard après deux ans				1,49	38,4**	

*** *** Significatif à 0,001 ** Significatif à 0,01 * Significatif à 0,05

autre pays ou encore de façon permanente pour l'éducation des adultes[46]. De plus, deux autres facteurs continuent d'avoir un impact significatif mais plus limité, le fait d'être un garçon (χ^2 = 43,4), qui ici encore a moins d'importance pour les élèves nés à l'étranger, ainsi que le fait d'être Antillais (χ^2 = 8,1).

Par ailleurs, ici encore, des interactions complexes ou la définition des variables adoptées dans notre étude ont pour effet d'annuler, en dernière instance, la significativité d'autres facteurs qu'on ne peut probablement pas totalement écarter. Dans le premier cas, des analyses supplémentaires ont en effet montré que le fait d'être né hors-Québec a un impact chez les filles et les élèves n'ayant pas accumulé de retard supplémentaire, alors que le fait d'être un non-francophone ayant encore besoin de soutien linguistique au secondaire joue chez les élèves qui n'avaient pas de retard à l'entrée en secondaire 1 ainsi que chez les créolophones. De même, lorsqu'on utilise une autre définition du retard scolaire (un an ou plus plutôt que deux ans ou plus) et qu'on transforme la variable de rang de milieu socio-économique en variable continue plutôt que de l'aborder de façon binaire (1 à 7 versus 8 et plus), ces deux facteurs deviennent significatifs. Mais comme dans l'analyse précédente, le rang de milieu socio-économique a un effet non linéaire.

4.2.1.2 Au secteur anglais

Au secteur anglais, comme on peut le voir au tableau 36 qui porte sur l'ensemble des élèves et sans variable de cheminement au secondaire, les analyses de régression simple correspondent étroitement aux tableaux descriptifs présentés à la section 4.1. Tous les facteurs considérés, qui n'incluent pas ici la langue maternelle puisque tous les élèves des communautés noires considérés dans ce secteur ont l'anglais comme langue maternelle, présentent, tel qu'attendu, des coefficients négatifs. Cependant, beaucoup ne passent pas le test du χ^2, ce qui s'explique, entre autres, par le fait que la population-cible est ici plus limitée et marquée par de moins grands écarts que ceux qu'on constatait au secteur français, comme le montre l'examen comparatif des tableaux descriptifs. Les facteurs les plus significatifs sont, par ordre décroissant, le fait d'être désigné EHDAA (χ^2 = 66,1), l'arrivée en cours de scolarité secondaire (χ^2 = 40,3), l'âge à

[46] Rappelons que notre base de données inclut la diplomation dans ce secteur mais ne nous permet pas d'y suivre le cheminement particulier des élèves.

Tableau 36
Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur anglais (ensemble des élèves, sans variable de cheminement)

Variables		Régression simple		Régression multiple	
		Valeur estimée	χ^2	Valeur estimée	χ^2
Bloc 1	Origine (Afrique)				
	▪ Antilles	-0,39	3,4	0,65	6,5*
	Lieu de naissance (Québec)				
	▪ Hors-Québec	-0,99	38,5***	-0,67	11,8***
Bloc 2	Sexe (filles)				
	▪ Garçons	-0,42	8,8**	-0,35	5,1*
	Rang IMSE (1 à 7)				
	▪ 8 et +	-0,24	2,3	-0,17	0,9
	Lieu de résidence hors-Montréal				
	▪ Montréal	-0,05	0,1	0,03	0,0
Bloc 3	Niveau d'entrée (primaire)				
	▪ Nouveau/Secondaire 1	-1,78	14,1***	-1,94	14,9***
	▪ Nouveau/En cours de scolarité	-1,23	40,3***	-1,04	19,4***
	Âge à l'arrivée (normal + 1)				
	▪ En retard	-1,78	21,8	-0,90	2,5
Bloc 4	EHDAA (non)				
	▪ Oui	-1,51	66,1***	-1,55	62,4***

*** Significatif à 0,001 ** Significatif à 0,01 * Significatif à 0,05

l'arrivée (χ^2 = 21,8) ainsi que le lieu de naissance hors-Québec (χ^2 = 38,5). Ces trois derniers facteurs sont clairement associés à un profil d'élèves nouveaux arrivants.

Les analyses de régression multiple où il n'a pas été nécessaire de considérer les interactions potentielles, le pouvoir explicatif du modèle s'avérant ici fortement significatif par l'utilisation des variables premières, vient pour l'essentiel confirmer ces tendances. Le facteur majeur demeure, comme au secteur français, le fait d'être déclaré EHDAA (χ^2 = 62,4), ici encore davantage chez les élèves non intégrés, alors que trois autres facteurs, qui distinguent clairement le secteur anglais du secteur français, sont importants : le fait d'arriver en cours de scolarité secondaire (χ^2 = 19,4) ou au début du secondaire 1 (χ^2 = 14,9) et le lieu de naissance (χ^2 = 11,8)

Soulignons également la significativité qu'acquiert le fait d'être Antillais plutôt qu'Africain en passant des régressions simples à multiples (χ^2 = 6,5). Cependant, l'impact de ce facteur est globalement limité, tout comme celui du dernier facteur significatif, le sexe (χ^2 = 5,1).

Lorsqu'on examine les résultats du tableau 37 relatifs aux seuls élèves arrivés au primaire et en secondaire 1, ce qui permet d'introduire la variable de cheminement, les résultats varient moins qu'au secteur français puisque la grande majorité des élèves de l'étude appartient à cette seconde catégorie[47]. À l'exception de la variable de cheminement où le fait d'être encore en secondaire 1 ou 2 devient le principal facteur significatif (χ^2 = 66,6), les autres facteurs sont, en effet, exactement les mêmes, soit le fait d'être EHDAA (χ^2 = 66,3), le fait d'être né hors-Québec (χ^2 = 25,5), le fait d'être un nouvel élève en secondaire 1[48] (χ^2 = 14,1) et, enfin, le fait d'être un garçon (χ^2 = 10,4).

Quant à l'analyse de régression multiple, elle révèle le peu de facteurs véritablement significatifs qui permettrait d'expliquer le déficit de diplomation secondaire des jeunes noirs au secteur anglais. Ceux-ci se limitent, en effet, pour l'essentiel, à deux facteurs principaux : le fait d'être déclaré EHDAA (χ^2 = 63,4), des analyses supplémentaires ayant ici encore démontré que cet impact est plus grand pour les élèves non intégrés, et le retard scolaire accumulé ou le fait de n'être plus dans le système (χ^2 respectifs de 53,9 et 44,3), la différence entre ces deux sous-catégories étant ici moins marquée qu'au secteur français. Deux autres facteurs jouent également un rôle limité : le fait d'arriver en secondaire 1 (χ^2 = 6,8) et d'être né à l'étranger (χ^2 = 6,3). En ce qui concerne le retard, on a toutefois pu cerner, comme au secteur français, que si l'on adoptait une définition différente de la catégorie de référence, soit de n'avoir aucun retard scolaire ou d'en avoir un d'un an ou plus, ce facteur aurait eu un certain impact.

---

47 Rappelons qu'on passe ici simplement d'une population totale de 853 élèves à un sous-échantillon 712 élèves alors que dans le cas du secteur français l'échantillon total s'élevait à 5 007 élèves et le sous-échantillon des élèves arrivés au primaire et en secondaire 1 à 4 304.

48 Il n'y a ici évidemment plus de catégorie « arrivée en cours de scolarité secondaire ».

Tableau 37
Les facteurs influençant la diplomation des jeunes des communautés noires au secteur anglais (élèves arrivés au primaire et en secondaire 1 avec variable de cheminement)

Variables		Régression simple		Régression multiple	
		Valeur estimée	χ^2	Valeur estimée	χ^2
Bloc 1	Origine (Afrique)				
	▪ Antilles	-0,43	2,7	-0,53	2,1
	Lieu de naissance (Québec)				
	▪ Hors-Québec	-0,97	25,5***	-0,64	6,3*
Bloc 2	Sexe (filles)				
	▪ Garçons	-0,51	10,4***	-0,33	2,8
	Rang IMSE (1 à 7)				
	▪ 8 et +	-0,36	4,1	-0,38	3,0
	Lieu de résidence hors-Montréal				
	▪ Montréal	0,09	0,3	0,09	0,1
Bloc 3	Niveau d'entrée (primaire)				
	▪ Nouveau	-1,78	14,1***	-1,52	6,8**
	Âge à l'arrivée (normal + 1)				
	▪ En retard	-1,51	3,2	-1,54	2,6
Bloc 4	EHDAA (non)				
	▪ Oui	-1,67	66,3***	-1,82	63,4***
Bloc 5	Cheminement après deux ans (secondaire 3 et mieux)				
	▪ Secondaire 1 et 2	-2,53	66,6***	-2,39	53,9***
	▪ Absent	-3,91	40,7***	-4,10	44,3***

*** Significatif à 0,001 ** Significatif à 0,01 * Significatif à 0,05

4.2.2 L'impact global des facteurs considérés

Comme chacun sait, les déterminants de la réussite scolaire, que l'on s'intéresse à l'ensemble des élèves ou à des sous-catégories particulières, sont complexes. Ainsi par exemple, en ce qui concerne la population des élèves issus de l'immigration, la littérature internationale et nationale met de l'avant quatre grands systèmes explicatifs qui sont souvent complémentaires mais parfois opposés.

Les *théories socio-économiques* insistent sur l'interaction étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires, autant dans l'ensemble de la population qu'au sein des

populations immigrantes[49]. Cette école de pensée met l'accent sur les déficits qu'entraîne la pauvreté en termes de capital culturel et éducatif, soit directement ou indirectement par le type de stratégies d'intégration qu'elle induit.

Toutefois, la plupart des études tendent à montrer que le caractère explicatif de l'appartenance de classe serait beaucoup plus faible dans le cas des élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble de la population. Chez ces derniers les *facteurs prémigratoires et linguistiques* auraient un impact beaucoup plus important. En effet, 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[50].

De plus, nombre d'élèves défavorisés issus de l'immigration surperformeraient par rapport à leurs pairs natifs de classe sociale équivalente[51]. Cette réalité amène nombre d'analystes à avancer des *explications socioculturelles* tenant à l'impact même du projet migratoire qui suppose une certaine présélection des individus les plus dynamiques ainsi qu'une pression familiale accrue à la réussite scolaire. Cet impact n'est toutefois pas constant d'un groupe à un autre. Certains expliquent ce fait par les caractéristiques des diverses cultures d'origine dont certaines comporteraient des valeurs très similaires avec celles qui prédisent la réussite scolaire : le conformisme, le respect pour l'autorité, la valorisation de l'éducation, ainsi que le sens de l'effort[52]. Chez certains groupes, l'ethnicité serait ainsi chez certains groupes un capital culturel qui s'accompagnerait de pratiques diverses susceptibles d'assurer la réussite des enfants. Chez d'autres, au contraire, ce qui serait prégnant serait le rapport conflictuel avec la société d'accueil et le modèle d'intégration qui y est proposé, qui aurait un fort impact sur le rapport à la scolarité et la mobilité sociale subséquente[53].

Finalement, d'autres analystes mettent davantage l'accent sur les *facteurs systémiques*, soit sur la réaction du système scolaire à l'égard des populations immigrées et de façon plus spécifique à divers groupes[54]. Ce modèle explicatif insiste sur les attitudes et attentes différentes des

---

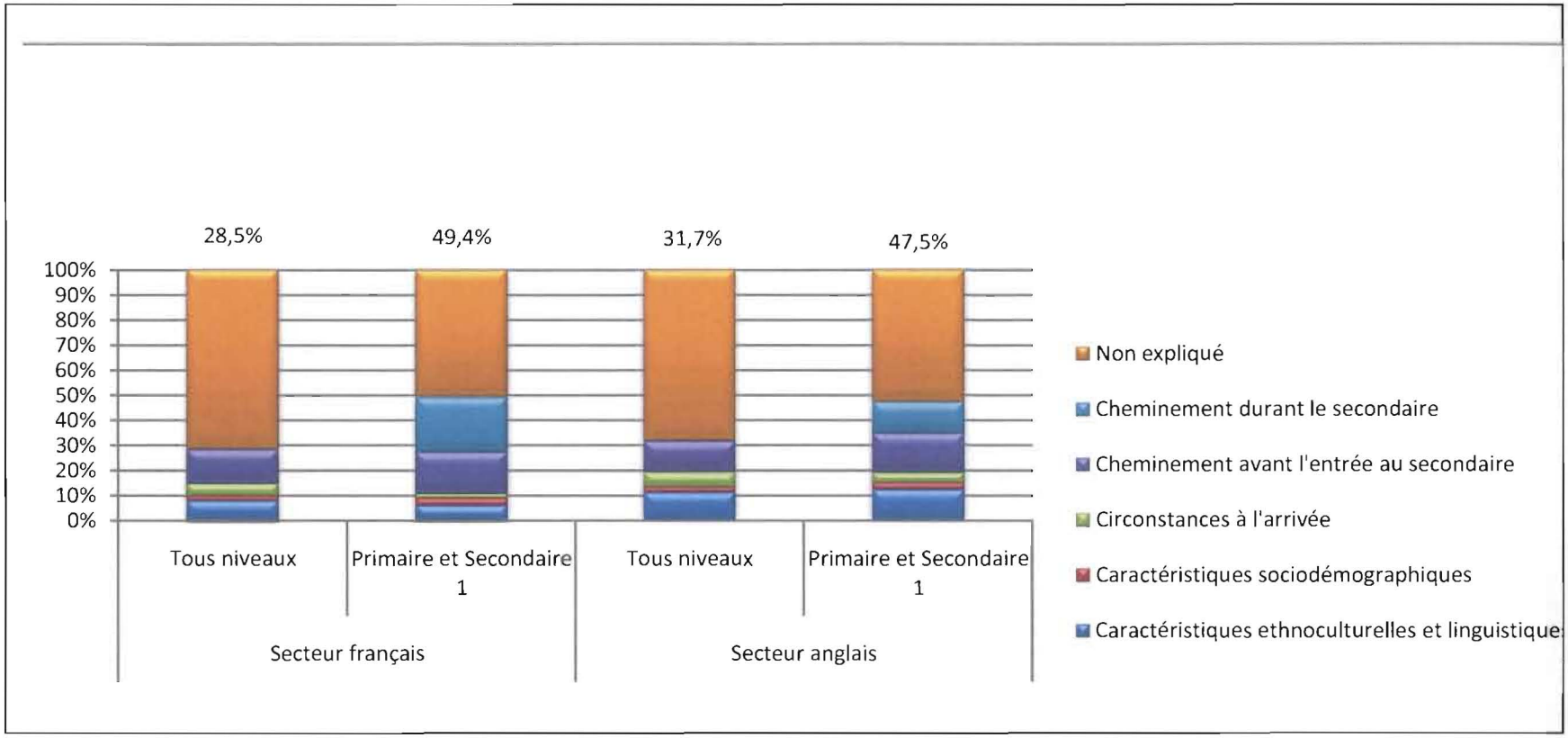
[49] Voir, entre autres, Portes et Rumbaut, 1990; Portes et Zhou, 1993; Zady et Portez, 2001; Bradley et Corwin, 2002.
[50] Voir, entre autres, Collier, 1989; Chamot et O'Malley, 1994; Cummins, 2000; Duff, 2001.
[51] Voir, entre autres, Vallet et Caillé, 1996; Toronto Board of Education, 1999; Mc Andrew, 2001.
[52] Voir, entre autres, Peng et Wright, 1994; Samuel, Krugly-Smolska et Warren, 2001; Chow, 2004.
[53] Voir, entre autres, Ogbu, 1992; Ogbu et Simmons, 1998.
[54] Voir, entre autres, Dei, 1996 Salomon et Levine, 1996; OFSTED, 2005.

enseignants selon le *pecking order* que divers groupes occupent au plan national et international, ainsi que sur la variance généralement élevée qu'on rencontre dans les résultats de divers établissements à caractéristiques sensiblement équivalentes.

Dans le cadre de notre étude, à travers les variables considérées, qui n'ont pas fait l'objet d'un choix théorique mais reflètent la constitution de la base de données du MELS, nous touchons essentiellement au deuxième système explicatif (les facteurs prémigratoires et linguistiques) et, dans une moindre mesure, aux théories socio-économiques (appartenance de classe) et aux explications socioculturelles (origine). Cependant, notre indicateur est limité et tout ce qui pourrait se cacher sous les différences brutes liées à l'origine nous est inaccessible (les pratiques et stratégies familiales, les valeurs des cultures d'origine, le rapport positif ou conflictuel à la scolarité, etc.).

Quant aux facteurs systémiques, nous n'en recevons qu'un vague écho à travers notre variable de cheminement et ce, d'autant plus que nous n'avons pas mené ici une analyse cernant l'effet école, qui révèle généralement des facteurs comme la qualité du leadership de la direction, la mobilisation de l'équipe professionnelle ainsi que les services qui y sont disponibles. C'est pourquoi il nous est apparu essentiel de bien cerner le pouvoir explicatif des facteurs que nous avons considérés dans l'explication de la diplomation secondaire chez les élèves des communautés noires (Figure 2). Pour ce faire, nous avons dû adopter une méthode par approximation, en additionnant la contribution successive des blocs de facteurs, puisque le type d'analyse que nous avons mené, la régression logistique, imposé par le fait que plusieurs des variables étaient discrètes et non pas continues, ne permet pas de parler au sens strict de variance expliquée.

Figure 2
Contribution des blocs de facteurs à l'explication du taux de réussite selon le secteur d'enseignement et le niveau d'entrée dans le système scolaire



Nous avons distingué le pouvoir explicatif des divers blocs de facteurs et du modèle global, selon le secteur d'enseignement (français ou anglais) et selon le niveau d'entrée dans le système scolaire. En effet, c'est uniquement pour les élèves arrivés au primaire ou en secondaire 1 qu'il est possible d'évaluer l'impact du cheminement scolaire durant le secondaire, alors que pour l'ensemble des élèves, il faut se limiter aux quatre premiers blocs de facteurs.

Ainsi comme on peut le voir à la figure 2, lorsque l'on ne considère que les facteurs déjà connus au début du secondaire 1, environ 70 % de la diplomation de l'ensemble des jeunes des communautés noires n'est pas expliquée. Les caractéristiques ethnoculturelles, linguistiques et sociodémographiques, les circonstances à l'arrivée ainsi que le cheminement scolaire avant l'entrée au secondaire ne comptent que pour un peu moins ou un peu plus d'un tiers de l'explication du phénomène respectivement au secteur français (28,5 %) et au secteur anglais (31,5 %). Loin d'être négatif, cet important résiduel confirme la grande marge de manœuvre des familles et des milieux scolaires dans l'amélioration la situation. On peut penser, tel que mentionné plus haut, qu'il est composé de facteurs variés, tels les pratiques éducatives des familles, les attentes des enseignants, la qualité des services scolaires, l'effet école, mais aussi, bien entendu, des capacités d'apprentissage diverses des élèves.

Par ailleurs, lorsqu'on évalue l'impact du modèle en se limitant aux seuls élèves arrivés au primaire ou en secondaire 1, ce qui permet d'ajouter la variable de cheminement scolaire au secondaire, le pourcentage non expliqué baisse dans les deux cas autour de 50 % (soit 49,4 % du phénomène expliqué au secteur français et 47,5 % au secteur anglais). Cette augmentation significative du pouvoir explicatif de notre modèle illustre clairement l'importance que jouent le secondaire 1 et le secondaire 2, comme années charnière, pour les élèves ainsi que le rôle des services et pratiques pédagogiques auxquels ils ont accès durant cette période. Cependant, même dans ce cas, la marge de manœuvre des parents et des intervenants demeure élevée (autour de 50 %). Il est donc essentiel de garder à l'esprit que notre étude, bien qu'elle établisse des liens de cause à effet entre des facteurs et un phénomène, est loin de confirmer une hypothèse déterministe en matière de réussite scolaire. Au contraire, la figure 2 illustre clairement que ni à l'entrée au secondaire, ni même en secondaire 3, que tout n'est pas joué pour les jeunes des communautés noires.

4.2.3 Une fois prises en compte leurs caractéristiques, les élèves des communautés noires réussissent-ils mieux, moins bien ou de manière équivalente aux autres élèves?

Une autre question que se posent souvent les décideurs et les intervenants scolaires, notamment lorsqu'une étude vise un sous-groupe spécifique qu'on craint de stigmatiser, est celle de la réussite comparative de ces élèves par rapport à l'ensemble de la population ou à d'autres sous-groupes, lorsqu'on prend en compte leurs caractéristiques de départ. La réponse permet également, dans une certaine mesure, de cerner si les facteurs systémiques ou familiaux moins considérés dans notre étude jouent un rôle. En effet, si, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves du groupe-cible ont une réussite équivalente, le système scolaire et les établissements qui les reçoivent, d'une part, et leurs familles et communautés, d'autre part, auront un examen de conscience moins approfondi à mener que dans le cas où un résiduel important persiste entre la diplomation attendue et la diplomation réelle.

Pour explorer cet enjeu, nous avons développé une méthodologie originale. Elle consiste à évaluer l'impact des facteurs considérés sur l'obtention d'un diplôme secondaire chez l'ensemble des élèves, en suivant le même modèle sans variable de cheminement adopté pour la population des jeunes des communautés noires, mais en y ajoutant deux nouvelles variables qui nous intéressent ici particulièrement, soit le fait d'être un jeune d'une communauté noire par rapport, d'une part, au fait d'être un autre élève issu de l'immigration et, d'autre part, au fait d'être un élève de troisième génération ou plus [55]. Ce sont les résultats des analyses de régression simple et multiple relatifs à ces deux nouvelles variables qui permettent de répondre à notre question (respectivement au tableau 38 pour le secteur français et au tableau 39 pour le secteur anglais). Nous avons toutefois conservé les autres données, parce qu'elles donnent un aperçu des facteurs qui influencent la réussite scolaire de tous les élèves du Québec, ce qui nous permettra, en conclusion de cette partie d'indiquer quelques différences majeures qui semblent émerger face aux résultats décrits précédemment pour la communauté noire.

[55] Rappelons à cet égard, qu'étant donné les limites des banques de données du MELS, ces catégories ne sont pas toujours, en réalité, totalement mutuellement exclusives. En effet, un certain nombre d'élèves noirs, invisibles dans notre étude, sont de troisième génération ou plus, entre autres, au secteur anglais.

Tableau 38
Les facteurs influençant l'obtention d'un diplôme secondaire chez l'ensemble des élèves du Québec (secteur français)

Variables		Régression simple (sans contrôle)		Régression multiple (avec contrôle)	
		χ^2	RC	χ^2	RC
Statut					
▪ Autres issus de l'immigration (oui)					
✓ Non (jeunes des communautés noires)		84,3***	**0,769**	20,8***	**0,859**
▪ Troisième génération ou plus (oui)					
✓ Non (jeunes des communautés noires)		939,7***	**0,439**	0,5	**0,977**
Bloc 1	Lieu de naissance (Québec)				
	▪ Hors-Québec			232,7***	0,717
	Langue maternelle (francophones)				
	▪ Non francophones avec soutien			784,5***	0,350
	▪ Non francophones sans soutien			17,1***	0,913
Bloc 2	Sexe (filles)				
	▪ Garçons			3 719,0***	0,561
	Rang IMSE (1 à 7)				
	▪ 8 et +			2 085,1***	0,632
	Lieu de résidence hors-Montréal				
	▪ Montréal			167,2***	0,833
Bloc 3	Nouveau/Secondaire 1 (non)				
	▪ Oui			225,7***	0,554
	Nouveau/En cours (non)				
	▪ Oui			341,8***	0,654
Bloc 4	Âge à l'arrivée (normal + 1)				
	▪ En retard			59,5***	0,834
Bloc 5	EHDAA (non)				
	▪ Oui			28 984,7***	0,651

*** Significatif à 0,001 ** Significatif à 0,01 * Significatif à 0,05

Ainsi au secteur français, on voit d'abord qu'en l'absence de contrôle, les élèves des communautés noires réussissent de manière significativement inférieure face aux élèves de troisième génération ou plus (χ^2 = 939,7) et même aux autres élèves issus de l'immigration de première ou de deuxième génération (χ^2 = 84,3). Les rapports de cotes s'établissent à cet égard à 0,439 et 0,669. Toutefois, lorsqu'on introduit l'ensemble des caractéristiques globalement plus négatives des jeunes noirs, les résultats changent de façon marquée. Ainsi lorsqu'on les compare

aux autres élèves issus de l'immigration, ils continuent de présenter un déficit de diplomation significatif mais léger (χ^2 = 20,8 : rapport de cotes 0,859). Des analyses supplémentaires non présentées ici ont par ailleurs montré que ce déficit demeure plus important chez les non-francophones ayant encore besoin de soutien linguistique au secondaire. Ils ont désormais un profil équivalent aux autres élèves de troisième génération ou plus (χ^2 = non significatif : rapport de cotes, 0,977), ce qui indique qu'ils ne vivent aucun sur-déficit qui devrait être expliqué par d'autres facteurs que ceux de l'étude. Le rapport de cotes, ici encore en se basant sur des analyses supplémentaires, est même plus favorable chez les élèves des communautés noires de milieu défavorisé, ayant deux ans ou plus de retard, qui n'étaient pas présents au primaire et qui ont été identifiés EHDAA que chez leurs pairs de troisième génération ou plus présentant les mêmes caractéristiques.

Par ailleurs, il est intéressant de constater l'impact beaucoup plus marquant du rang de milieu socio-économique et du sexe chez l'ensemble de la population scolaire du Québec que chez les élèves des communautés noires (soit respectivement des χ^2 = 3 719 et 2 085)[56]. Dans le premier cas, il est clair que si les filles des communautés noires réussissent mieux que les garçons, le hiatus est beaucoup moins fort que dans l'ensemble de la population. Dans le second, l'indicateur de rang de milieu socio-économique apparaît nettement mieux adapté aux populations natives de vieille souche qu'aux populations d'immigration récente.

[56] Notons qu'il est normal que les χ^2 soient globalement plus élevés vu la taille de l'échantillon, donc ce à quoi nous référons est plutôt l'importance de ces facteurs par rapport aux autres chez les deux groupes.

Tableau 39
Les facteurs influençant l'obtention d'un diplôme secondaire chez l'ensemble des élèves du Québec (secteur anglais)

Variables		Régression simple (sans contrôle)		Régression multiple (avec contrôle)	
		χ^2	RC	χ^2	RC
Statut					
▪ Autres issus de l'immigration (oui)					
✓ Non (jeunes des communautés noires)		36,7***	**0,639**	45,2***	**0,564**
▪ Troisième génération ou plus (oui)					
✓ Non (jeunes des communautés noires)		34,3***	**0,660**	17,5***	**0,714**
Bloc 1	Lieu de naissance (Québec)				
	▪ Hors-Québec			501,5***	0,451
	Langue maternelle (non allophone)				
	▪ Allophone			11,8***	0,877
Bloc 2	Sexe (filles)				
	▪ Garçons			232,9***	0,654
	Rang IMSE (1 à 7)				
	▪ 8 et +			251,1***	0,602
	Lieu de résidence hors-Montréal				
	▪ Montréal			183,2***	1,374
Bloc 3	Nouveau/Secondaire 1 (non)				
	▪ Oui			337,7***	0,200
	Nouveau/En cours (non)				
	▪ Oui			421,1***	0,376
Bloc 4	Âge à l'arrivée (normal + 1)				
	▪ En retard			83,4***	0,443
Bloc 5	EHDAA (non)				
	▪ Oui			2 222,0***	0,193

*** Significatif à 0,001 ** Significatif à 0,01 * Significatif à 0,05

Lorsqu'on se tourne maintenant au tableau 39, qui présente les facteurs influençant l'obtention d'un diplôme secondaire chez l'ensemble des élèves du Québec fréquentant le secteur anglais en utilisant la même méthodologie, les conclusions sont quelque peu différentes. Au départ, les différences entre les élèves des communautés noires et les autres élèves issus de l'immigration ou de troisième génération ou plus apparaissent significatives, comme au secteur français mais moins marquées vis-à-vis des élèves de 3ème génération au plus, (respectivement des χ^2 de 36,8 et 34,3 et des rapports de cotes de 0,639 et 0,660). Mais ce qui est frappant, c'est que l'analyse

de régression multiple modifie peu ce hiatus. Ce résultat était en quelque sorte attendu puisque nous avions déjà soulevé, lors de la présentation des tableaux descriptifs, que les taux de diplomation des jeunes des communautés noires paraissaient beaucoup moins liés, au secteur anglais qu'au secteur français, à leurs caractéristiques plus similaires à celles de l'ensemble de la population. Ainsi, toutes choses étant égales par ailleurs, les élèves des communautés noires continuent à avoir, dans ce secteur, un déficit marqué et significatif par rapport aux autres élèves issus de l'immigration (χ^2 = 45,2 : rapport de cotes = 0,564). De plus, même si le hiatus est moins grand face aux élèves de troisième génération ou plus (rapport de cotes = 0,714), il demeure significatif (χ^2 = 17,5).

Par ailleurs, les facteurs qui influencent la réussite scolaire de l'ensemble des élèves sont sensiblement les mêmes que ceux qui ont été identifiés pour les seuls élèves des communautés noires, entre autres, la désignation EHDAA, le lieu de naissance hors-Québec ainsi que le niveau d'entrée dans le système scolaire. Toutefois, on constate, bien que de façon moins marquée qu'au secteur français, que l'indice de milieu socio-économique acquiert une significativité qu'il n'avait pas chez la population noire (χ^2 = 251,1) alors que le sexe figure un peu plus haut dans l'ordre des facteurs d'influence (χ^2 = 232,9.

CONCLUSION

La démarche que nous avons menée visait à jeter un éclairage sur la situation vécue par les jeunes des communautés noires du Québec en matière de cheminement et de résultats scolaires. Tel que mentionné plus haut, l'étude n'est pas sans limites, tant en ce qui concerne la définition du groupe-cible que les indicateurs choisis pour évaluer sa réussite ou le sens à leur attribuer. Toutefois, face à des perceptions parfois alarmistes ou, à l'inverse, à des dénégations souvent trop optimistes, elle permet de mieux cerner l'ampleur des problèmes vécus, d'identifier les sous-groupes particulièrement touchés et d'identifier certains facteurs qui influencent l'expérience scolaire de ces jeunes.

Un premier constat concerne la différence des deux clientèles au secteur français et au secteur anglais sur le plan des caractéristiques démographiques, socioscolaires et socio-économiques.

Au secteur français, les élèves des communautés noires, telles que définies par l'étude, représentent une clientèle particulièrement vulnérable quand on la compare à l'ensemble de la population scolaire ou même aux élèves issus de l'immigration, sauf, dans ce dernier cas, en ce qui concerne le pourcentage d'élèves nés à l'extérieur du pays. Très fortement issus de milieux défavorisés correspondant à des déciles supérieurs de l'indice de milieu socio-économique, les jeunes des communautés noires sont, à plus de 60 %, nés à l'extérieur du Québec et connaissent un profil de scolarisation plutôt éclaté. Plus de 40 % d'entre eux n'intègrent, en effet, le système scolaire québécois qu'au secondaire. Parmi les élèves noirs fréquentant le secteur français, les élèves créolophones ou anglophones originaires des Antilles ont systématiquement le profil le moins favorable alors que les élèves francophones originaires de cette même région présentent des caractéristiques plus positives, bien que souvent inférieures à celles des groupes de comparaison. La situation des élèves originaires d'Afrique, anglophones ou francophones, est, quant à elle, plus variable, selon l'indicateur considéré.

Les élèves des communautés noires qui fréquentent le secteur anglais présentent clairement des caractéristiques préalables à leur entrée au secondaire plus positives que leurs pairs du secteur français. Cependant, face à l'ensemble de la population scolaire ou des élèves issus de l'immigration dans ce secteur, ils ont légèrement plus tendance à arriver en cours de scolarité et à

être représentés dans les déciles supérieurs de l'indice de milieu socio-économique, soit ceux qui correspondent aux milieux défavorisés. Le profil des élèves originaires des Antilles et d'Afrique apparaît toutefois inverse à cet égard. Les premiers sont majoritairement nés au Québec, scolarisés au primaire et plus défavorisés. Les seconds, nés à l'étranger, arrivés en cours de scolarité et mieux répartis dans l'ensemble des déciles de l'indice de milieu socio-économique.

Sur le plan du cheminement et des résultats scolaires, les élèves des communautés noires des deux secteurs[57] connaissent des problèmes. Cependant, comme on pouvait s'y attendre en fonction des caractéristiques des élèves, l'ampleur de la problématique y est sans commune mesure.

Au secteur français, les clientèles noires, dont près du quart intègrent le secondaire avec deux ans de retard ou plus, continuent d'en accumuler en secondaire 3. C'est le cas du tiers des élèves arrivés à l'âge normal et de plus des deux tiers des élèves arrivés en retard. Elles connaissent également, que ce soit après cinq, six ou sept ans d'études, des taux de diplomation bien inférieurs à ceux de l'ensemble de la population (écart après sept ans de 17,2 points) ou même de l'ensemble des élèves issus de l'immigration (écart après sept ans de 5,6 points)[58]. Les taux d'accès et de diplomation au collégial d'une clientèle aussi problématique au secondaire sont à l'avenant. Toutefois, quelques points positifs sont à signaler. Tout d'abord, l'identification des élèves noirs comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage apparaît moins fréquente que la perception communautaire ne le laisse entendre. De plus, lorsque les élèves survivent suffisamment sur le plan scolaire pour être présents aux épreuves de secondaire 4 et 5, leurs résultats, bien que plus faibles que ceux de la population dans son ensemble, sauf en anglais écrit, langue seconde, sont globalement assez positifs. Finalement, les élèves diplômés du secondaire manifestent une grande motivation à poursuivre leurs études collégiales, même si leurs résultats à ce niveau sont, comme on l'a vu plus haut, plutôt limités.

---

[57] Sauf peut-être les Anglophones originaires d'Afrique au secteur anglais, au sujet desquels il est plus difficile de se prononcer vu les petits nombres.

[58] Rappelons, toutefois, que la méthodologie retenue ne permet pas d'isoler les élèves qui ont quitté le Québec en cours de scolarité pour une autre province où ils auraient pu obtenir un diplôme secondaire. Selon la mobilité interprovinciale plus ou moins grande de chacun des sous-groupes de l'étude, cette limite pourrait impliquer des résultats légèrement plus positifs au plan de la diplomation.

Par ailleurs, les différences intergroupes en matière de cheminement et de résultats scolaires sont importantes, ce qui interdit toute explication essentialiste des difficultés vécues par les élèves des communautés noires. En effet, la situation des créolophones et des anglophones originaires des Antilles apparaît systématiquement plus négative que celles des autres groupes, au sein desquels les francophones, originaires des Antilles ou de l'Afrique, se distinguent particulièrement. Même si leur situation n'est pas sans problème, ces derniers ont souvent, à divers indicateurs, des résultats plus favorables que l'ensemble des élèves issus de l'immigration et, dans quelques cas isolés, de l'ensemble de la population scolaire. À l'exception des anglophones originaires d'Afrique dont la réussite apparaît, somme toute, assez étonnante, ce sont donc essentiellement les non-francophones qui connaissent des problèmes. Les créolophones et les anglophones semblent réagir différemment à cet égard. Les premiers ne favorisent pas, du moins au même degré que les seconds, la stratégie visant à obtenir leur diplôme secondaire à l'éducation des adultes, ce qui est sans doute lié aux choix linguistiques sous-jacents à ce passage chez les anglophones d'origine antillaise.

Au secteur anglais, les anglophones originaires des Antilles et d'Afrique connaissent une situation plus favorable au plan de la réussite scolaire que leurs pairs du secteur français. Cependant, les élèves originaires des Antilles ont un profil moins positif que l'ensemble de la population scolaire ou des élèves issus de l'immigration. C'est le cas, notamment, en ce qui concerne le retard scolaire accumulé en secondaire 3, l'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et, surtout, le taux de diplomation secondaire après sept ans (écart de 8,7 points avec la population totale et de 7,6 avec l'ensemble des élèves issus de l'immigration). Leurs taux d'accès et de diplomation au collégial sont également plus faibles.

La comparaison des données descriptives des deux secteurs est, toutefois, trompeuse. En effet, les analyses de régression multiple, menées au chapitre 4, ont montré que lorsqu'on tient compte de toutes les caractéristiques des élèves des communautés noires, le hiatus de diplomation qu'ils entretiennent avec les autres élèves issus de l'immigration ou avec les élèves de troisième génération ou plus est, en fait, plus marqué au secteur anglais qu'au secteur français. Ceci devrait susciter un questionnement, tant chez les intervenants des établissements anglophones qu'au sein des familles qui les fréquentent. Quelles que soient les explications retenues à cet égard, il appert donc que la situation scolaire de l'ensemble des élèves des communautés noires apparaît

suffisamment préoccupante pour justifier un soutien accru à leur réussite au sein des deux secteurs.

L'exploration des facteurs influençant la diplomation secondaire permet également d'identifier quelques pistes quant aux clientèles que l'on devrait prioriser dans un contexte de ressources limitées. À partir des données descriptives, on pouvait déjà développer un portrait-type de l'élève « à risque » au sein des communautés noires : un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en début de scolarité secondaire et fréquentant un établissement de milieu défavorisé de Montréal. De plus, le retard supplémentaire accumulé du secondaire 1 au secondaire 3 semblait jouer un rôle majeur, ce qui pointait vers l'importance d'accorder un soutien scolaire maximal à ce niveau ainsi qu'au secteur de l'éducation des adultes où se retrouve une part importante des élèves noires de certains sous-groupes.

Les analyses de régression multiple ont, toutefois, eu pour effet de relativiser l'impact de certains facteurs, entre autres, le lieu de résidence, le degré de défavorisation et le sexe, tout en mettant davantage en valeur d'autres variables qui n'avaient pas été considérées dans les analyses descriptives. Notons, entre autres, dans les deux secteurs, le fait d'être déclaré EHDAA non intégré, au secteur français le fait d'être non-francophone et d'avoir encore besoin de soutien linguistique au secondaire et enfin, au secteur anglais, un ensemble de variables liées à un profil d'élève nouvel arrivant (arrivée en secondaire 1 ou en cours de scolarité, naissance à l'étranger). Par ailleurs, les analyses menées auprès des seuls élèves ayant fait toute leur scolarité secondaire au Québec ont clairement confirmé l'importance du cheminement jusqu'en secondaire 3. D'autres variables semblent également jouer un rôle au sein des deux secteurs, bien que limité : le retard scolaire d'un an ou plus, le fait d'être un garçon et l'origine antillaise.

À la lumière de notre étude, il est possible de proposer un ensemble d'interventions susceptibles de répondre aux problèmes identifiés. Plusieurs sont des mesures universelles ou visant l'ensemble des élèves issus de l'immigration. Ainsi, par exemple, dans les deux secteurs, les élèves des communautés noires bénéficieraient d'un renforcement des programmes et des actions de lutte au décrochage scolaire, surtout si ceux-ci sont concentrés en secondaire 1 et 2 et visent des clientèles particulières comme les garçons ou les élèves intégrant le secondaire avec un an de retard ou plus. De même, une meilleure adaptation des programmes de soutien visant les milieux

défavorisés à la réalité des milieux pluriethniques devrait être envisagée. Celle-ci devrait s'accompagner d'un examen critique du degré où les indicateurs actuellement utilisés pour générer des budgets de soutien supplémentaires, tant par le MELS que par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, sont pleinement adaptés à la réalité des milieux à forte concentration d'élèves issus de l'immigration comme ceux qu'on retrouve à Montréal. À cet égard, il faudrait minimalement que le MELS, à l'instar du ministère de l'Éducation Nationale en France, collige des données individuelles (et non liées au code postal), sur le statut socio-économique et éducatif des familles, ce qui pourrait contribuer à la définition d'un indice de défavorisation qui tiendrait compte du capital culturel des familles immigrantes. De plus, au secteur français, le renforcement des mesures de soutien linguistique visant les élèves non francophones du secondaire qui n'en ont pas reçu au primaire ou en ont encore besoin contribuerait à soutenir la réussite scolaire des jeunes des communautés noires qui ont ce profil. Toutefois, toute intensification de l'action gouvernementale devrait reposer sur une analyse préalable de l'impact des diverses formules d'accueil et de leur durée sur la probabilité d'obtenir un diplôme secondaire, afin d'éviter d'éventuels effets pervers sur les élèves concernés.

S'il nous apparaît que le soutien à la réussite des élèves des communautés noires doit, d'abord et avant tout, s'inscrire dans les activités déjà menées auprès d'autres groupes à risque, les résultats de notre étude illustrent, toutefois, qu'il ne saurait s'y limiter. En effet, le fait que même lorsqu'on prend en compte leurs caractéristiques initiales, les élèves des communautés noires réussissent moins bien que les autres élèves issus de l'immigration dans les deux secteurs et que les élèves de troisième génération ou plus au secteur anglais, pointe vers une exploration plus large de l'origine des difficultés qu'ils connaissent. De plus, l'argument comme quoi en soutenant l'ensemble des milieux défavorisés, on répondrait aux besoins des clientèles noires sans avoir besoin de les viser spécifiquement, n'apparaît pas fondé. En effet, une part importante des élèves des communautés noires qui connaissent des difficultés, notamment au secteur anglais, ont un indice de milieu socio-économique situé dans les déciles inférieurs à ceux qui justifient le soutien gouvernemental à de tels milieux.

Il faudra donc développer des approches compensatoires, antiracistes ou de valorisation culturelle visant spécifiquement les élèves noirs, entre autres et prioritairement au secteur anglais, où l'on devrait étudier de manière plus approfondie les causes du déficit de diplomation

qu'ils connaissent et développer un plan d'action à cet égard. Dans les deux secteurs, tant les données descriptives que les analyses de régression confirment également que les Antillais vivent une situation plus difficile que les Africains. Il faudra tenter de mieux comprendre cette différence et le degré où elle est liée aux pratiques familiales et aux stratégies communautaires des deux groupes ou, au contraire, aux pratiques pédagogiques et attentes des intervenants scolaires à leur égard. De plus, même si notre étude a permis de nuancer les perceptions communautaires voulant que les jeunes noirs connaissent une sur-identification comme élèves EHDAA, il serait important de comprendre pourquoi on les retrouve plus souvent dans des classes fermées (EHDAA non intégrés) que les autres élèves issus de l'immigration ou les élèves de troisième génération ou plus et d'analyser l'impact qu'une telle situation est susceptible d'avoir sur leur cheminement scolaire ultérieur. En effet, les analyses de régression ont montré que l'identification comme EHDAA non intégré est particulièrement négative sur le plan de la diplomation. Il ne s'agit évidemment pas de questionner la pertinence ou l'utilité que certains élèves vivant des handicaps ou des problèmes d'apprentissage ou d'adaptation importants aient accès aux services nécessaires, mais plutôt de s'assurer qu'aucun biais culturel ne vienne entacher les décisions qui sont prises à cet égard.

Quoi qu'il en soit, il appartient désormais aux milieux concernés, et non aux seuls chercheurs, d'identifier les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour répondre aux difficultés vécues par les jeunes Québécois des communautés noires dans leur processus de scolarisation. Il est clair que l'étendue des actions possibles est beaucoup plus large que nos seules recommandations, basées sur les variables explorées dans l'étude. Bien d'autres facteurs peuvent jouer, puisque ceux que nous avons été en mesure d'examiner n'expliquent au mieux qu'autour de 50 % de la diplomation secondaire. C'est pourquoi nous espérons, d'abord et avant tout, que les résultats de notre recherche contribueront à nourrir un dialogue accru entre les décideurs et les intervenants scolaires, d'une part, et les parents et les organismes communautaires, d'autre part. C'est par cet échange, en effet, que nous cheminerons ensemble vers l'atteinte des objectifs que le Québec s'est fixés en matière d'intégration des immigrants et de réussite scolaire de tous les élèves.

RÉFÉRENCES

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.

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

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

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

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

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.

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

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

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

Mc Andrew, M. et Lemire, D. (2005). *La réussite scolaire des jeunes Noirs anglophones à l'école française : un bilan*. Rapport de recherche. Chaire en Relations ethniques, Université de Montréal.

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*.

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*.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

OFSTED (2005). *Could They Do even Better: The writing of advanced bilingual learners of English at Key Stage 2: HMI survey of good practice.* London: HMSO.

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

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

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

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

Salomon, R.P. et Levine, R. (1996). When principle meets practice: Teachers' contradictory responses to anti-racist education. *Alberta Journal of Educational Research, 42,*.

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

Toronto Board of Education (1999). *A Study of the Grade Nine Cohort of 1993-1998: The Last Grade Nine Cohort of the Toronto Board of Education* Toronto : A Toronto District School Board Research Report, n° 229.

Troyna, D. (1993). *Racism and Education*. *Research Perspective*. Buckingham : Open University Press.

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.

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.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

1. Pays d'origine des élèves étudiés

1.1 Les élèves noirs francophones originaires des Antilles sont ceux qui déclarent le français comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, dans l'un des pays suivants :

- Haïti
- Martinique
- Guadeloupe
- Dominique
- Guyane française

1.2 Les élèves noirs anglophones originaires des Antilles sont ceux qui déclarent l'anglais comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, dans l'un des pays suivants :

- Jamaïque
- Trinité et Tobago
- Saint-Kitts et Nevis
- Antigua
- Barbades
- Saint-Vincent et Grenadines
- Guyane britannique
- Grenade

1.3 Les élèves noirs créolophones originaires des Antilles sont ceux qui déclarent le créole comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, dans l'un des pays suivants :

- Haïti
- Martinique
- Guadeloupe
- Dominique
- Guyane française

1.4 Les élèves noirs francophones originaires de l'Afrique sont ceux qui déclarent le français comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, dans l'un des pays suivants :

- Sénégal
- Burkina Faso
- Mali
- Niger
- Tchad
- Guinée
- Bénin
- Côte d'Ivoire

- Mauritanie
- Togo
- République centrafricaine
- République du Congo (Brazzaville)
- République démocratique du Congo
- Gabon
- Guinée équatoriale
- Burundi
- Rwanda
- Djibouti
- Cameroun

1.5 Les élèves noirs anglophones originaires de l'Afrique sont ceux qui déclarent l'anglais comme langue maternelle et qui sont nés, ou dont l'un des parents est né, dans l'un des pays suivants :

- Afrique du Sud
- Botswana
- Cameroun
- Gambie
- Ghana
- Kenya
- Lesotho
- Liberia
- Malawi
- Namibie
- Nigeria
- Ouganda
- Sierra Leone
- Soudan
- Swaziland
- Tanzanie
- Zambie
- Zimbabwe

2 Constitution des cohortes

2.1 Cohorte 1994

Secondaire 1 : Anciens (promus du primaire à l'école québécoise) et nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1994

Secondaire 2 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1995

Secondaire 3 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1996

Secondaire 4 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1997

Secondaire 5 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1998

2.2 Cohorte 1995

Secondaire 1 : Anciens (promus du primaire à l'école québécoise) et nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1995

Secondaire2 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1996

Secondaire 3 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1997

Secondaire 4 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1998

Secondaire 5 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1999

2.3 Cohorte 1996

Secondaire 1 : Anciens (promus du primaire à l'école québécoise) et nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1996

Secondaire 2 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1997

Secondaire 3 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1998

Secondaire 4 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 1999

Secondaire 5 : Nouveaux arrivants (au 30 septembre et après le 30 septembre) de l'année scolaire 2000

Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles
INRS – Centre Urbanisation Culture Société
385, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2X 1E3
Téléphone 514.499.4084 • télécopieur 514.499.4065
im-metropolis@umontreal.ca
www.im.metropolis.net