Publication CMQ-IM - nº 47

La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration

Marie Mc Andrew
Jacques Ledent
Jake Murdoch
Rachid Ait-Said

Mars 2012

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

METROPOLIS

Note : Ce *working paper* est le rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec en septembre 2011.

ISBN 978-2-922937-30-5
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2012

LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES JEUNES QUÉBÉCOIS ISSUS DE L'IMMIGRATION AU SECONDAIRE

Marie Mc Andrew
Professeure titulaire
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Jacques Ledent
Professeur-chercheur
Centre Urbanisation Culture Société
Institut national de la recherche scientifique

Jake Murdoch
Professeur adjoint
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

avec la collaboration de Rachid Ait-Said
Centre Urbanisation Culture Société
Institut national de la recherche scientifique

INRS Université d'avant-garde

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

Ceetum Centre d'études ethniques des universités montréalaises

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX....7

CHAPITRE 1 PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE....17

1.1 CONTEXTE ET PERTINENCE....17

1.2 OBJECTIFS ET PRINCIPALES COMPOSANTES....19

1.3 PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES....20

1.3.1 Informations générales sur le groupe cible et la définition des sous-groupes....20

1.3.2 Les variables utilisées dans l'analyse descriptive....22

1.3.3 La démarche suivie et les variables utilisées dans l'analyse de régression multivariée....27

CHAPITRE 2 LA SITUATION AU SECTEUR FRANÇAIS....31

2.1 LES DONNÉES DESCRIPTIVES....31

2.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques des élèves....31

2.1.1.1 La région d'origine et les caractéristiques linguistiques....31

2.1.1.2 La répartition régionale....33

2.1.1.3 Le sexe....34

2.1.1.4 Le lieu de naissance....35

2.1.1.5 L'indice de statut socio-économique de la famille....36

2.1.2 Les variables liées au processus de scolarisation....38

2.1.2.1 Le niveau d'entrée dans le système scolaire....38

2.1.2.2 L'âge à l'arrivée au secondaire....40

2.1.2.3 Le soutien linguistique au cours des études secondaires....42

2.1.2.4 L'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage (EHDAA)....43

2.1.2.5 La fréquence des changements d'école....45

2.1.3 Les caractéristiques des écoles fréquentées....47

2.1.3.1 Le réseau public ou privé....47

2.1.3.2 Le rang de milieu socio-économique (écoles publiques)....49

2.1.3.3 La proportion d'élèves du groupe cible....51

2.1.4 Le cheminement scolaire au secondaire....53

2.1.4.1 Le retard supplémentaire accumulé après deux ans....53

2.1.4.2 Le taux de diplomation selon divers horizons temporels....55

2.1.4.3 Le taux de diplomation cumulatif selon le réseau privé ou public....57

2.1.4.4 Le secteur d'obtention du diplôme....59

2.1.4.5 La diplomation tardive et le taux de décrochage net....60

2.1.5 La participation et la performance aux épreuves ministérielles de fin d'études secondaires 63
2.1.5.1 En mathématiques 63
2.1.5.2 En français, langue d'enseignement 66
2.1.5.3 En sciences 68

2.2 ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIVARIÉES 71

2.2.1 La réussite des élèves du groupe cible et de divers sous-groupes versus celle du groupe contrôle 72

2.2.2 Les facteurs influençant la diplomation secondaire 76
2.2.2.1 Chez le groupe cible 76
2.2.2.2 Chez les sous-groupes définis selon la région d'origine 80
2.2.2.3 Chez le groupe contrôle 85

CHAPITRE 3 LA SITUATION AU SECTEUR ANGLAIS 89

3.1 DONNÉES DESCRIPTIVES 89

3.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques des élèves 89
3.1.1.1 La région d'origine et les caractéristiques linguistiques 89
3.1.1.2 La répartition régionale 91
3.1.1.3 Le sexe 92
3.1.1.4 Le lieu de naissance 93
3.1.1.5 L'indice de statut socio-économique de la famille 94

3.1.2 Les variables liées au processus de scolarisation 95
3.1.2.1 Le niveau d'entrée dans le système scolaire 95
3.1.2.2 L'âge à l'arrivée au secondaire 97
3.1.2.3 L'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage (EHDAA) 98
3.1.2.4 La fréquence des changements d'école 100

3.1.3 Les caractéristiques des écoles fréquentées 101
3.1.3.1 Le réseau public ou privé 101
3.1.3.2 Le rang de milieu socio-économique (écoles publiques) 102
3.1.3.3 La proportion d'élèves du groupe cible 104

3.1.4 Le cheminement scolaire au secondaire 105
3.1.4.1 Le retard supplémentaire accumulé après deux ans 105
3.1.4.2 Taux de diplomation selon divers horizons temporels 107
3.1.4.3 Le taux de diplomation cumulatif selon le réseau privé ou public 109
3.1.4.4 Le secteur d'obtention du diplôme 110
3.1.4.5 La diplomation tardive et le taux de décrochage net 112

3.1.5 La participation et la performance aux épreuves ministérielles de fin d'études secondaires 114
3.1.5.1 En mathématiques 114
3.1.5.2 En anglais, langue d'enseignement 117
3.1.5.3 En sciences 118

3.2 ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIVARIÉES 121

3.2.1 La réussite des élèves du groupe cible et de divers sous-groupes versus celle du groupe contrôle 121

3.2.2 Les facteurs influençant la diplomation secondaire 125

3.2.2.1 Chez le groupe cible 125

3.2.2.2 Chez les sous-groupes définis selon la région d'origine 127

3.2.2.3 Chez le groupe contrôle 129

CHAPITRE 4 CONCLUSION 133

BIBLIOGRAPHIE 138

ANNEXE 1 PAYS D'ORIGINE DES ÉLÈVES INCLUS SOUS LES DIVERSES RÉGIONS CONSIDÉRÉES DANS L'ÉTUDE 141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine et la fréquentation du secteur anglais 21

Nombre total des élèves des deux cohortes (N) 21

Tableau 2 Caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes : définition des variables 24

Tableau 3 Indicateurs de cheminement et de résultats scolaires : définition des variables 26

Tableau 4 Analyse de régression multivariée : définitions des variables indépendantes 29

Tableau 5A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine (secteur français) 31

Tableau 5B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques (secteur français) 32

Tableau 6A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition régionale (secteur français) 33

Tableau 6B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition régionale (secteur français) 34

Tableau 7 Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le sexe (secteur français) 34

Tableau 8A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le lieu de naissance (secteur français) 35

Tableau 8B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le lieu de naissance (secteur français) 36

Tableau 9A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur français) 36

Tableau 9B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur français) 38

Tableau 9C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur français) 38

Tableau 10A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur français).....38

Tableau 10B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur français).....39

Tableau 11A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur français).....40

Tableau 11B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur français).....41

Tableau 11C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur français).....41

Tableau 12A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le soutien en français au secondaire (secteur français).....42

Tableau 12B Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le soutien en français au secondaire (secteur français).....43

Tableau 13A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur français).....43

Tableau 13B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur français).....44

Tableau 13C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur français).....44

Tableau 14A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine: répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur français).....45

Tableau 14B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques: répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur français).....45

Tableau 14C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur français).....46

Tableau 15A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition entre le réseau public ou privé (secteur français).....47

Tableau 15B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition entre le réseau public ou privé (secteur français).....48

Tableau 15C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition entre le réseau public ou privé (secteur français).....48

Tableau 16A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le rang de milieu socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur français) 49

Tableau 16B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le rang de statut socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur français) 50

Tableau 16C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le rang de statut socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur français) 50

Tableau 17A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur français) 51

Tableau 17B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur français) 52

Tableau 17C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur français) 53

Tableau 18A Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur français) 53

Tableau 18B Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur français) 54

Tableau 18C Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur français) 55

Tableau 19A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur français) 55

Tableau 19B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur français) 56

Tableau 19C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur français) 57

Tableau 20A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur français) 57

Tableau 20B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur français) 58

Tableau 20C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur français) 58

Tableau 21A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur français) 59

Tableau 21B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur français) 60

Tableau 22A Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français) 60

Tableau 22B Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français) 62

Tableau 22C Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français) 62

Tableau 23A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur français) 63

Tableau 23B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur français) 64

Tableau 23C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur français) 65

Tableau 24A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur français) 65

Tableau 24B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur français) 66

Tableau 24C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur français) 66

Tableau 25A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (secteur français) 66

Tableau 25B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (secteur français) 68

Tableau 25C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (secteur français) 68

Tableau 26A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur français) 68

Tableau 26B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur français) 69

Tableau 26C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur français) 70

Tableau 27A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur français) 70

Tableau 27B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur français) 71

Tableau 27C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur français) 71

Tableau 28 Différences entre le groupe cible, divers sous-groupes et le groupe contrôle, avec ou sans variable de contrôle (secteur français) 73

Tableau 29 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs sur le groupe cible (secteur français) 76

Tableau 30 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs selon la région d'origine des familles (secteur français) 82

Tableau 31 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs chez le groupe contrôle (secteur français) 87

Tableau 32A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine (secteur anglais) 89

Tableau 32B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques (secteur anglais)....90

Tableau 33A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition régionale (secteur anglais)....91

Tableau 33B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition régionale (secteur anglais) 92

Tableau 34A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le sexe (secteur anglais) 92

Tableau 34B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le sexe (secteur anglais) 93

Tableau 35A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le lieu de naissance (secteur anglais) 93

Tableau 35B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le lieu de naissance (secteur anglais) 94

Tableau 36A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur anglais) 94

Tableau 36B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur anglais) ..95

Tableau 36C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur anglais)....95

Tableau 37A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur anglais) 95

Tableau 37B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur anglais) 96

Tableau 38A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur anglais) 97

Tableau 38B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur anglais) 98

Tableau 38C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur anglais) 98

Tableau 39A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur anglais) 98

Tableau 39B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur anglais).....99

Tableau 39C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur anglais).....99

Tableau 40A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur anglais) 100

Tableau 40B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur anglais) 100

Tableau 40C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur anglais).....100

Tableau 41A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition entre le réseau public ou privé (secteur anglais) 101

Tableau 41B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition entre le réseau public ou privé (secteur anglais).....102

Tableau 41C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition entre le réseau public ou privé (secteur anglais) 102

Tableau 42A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le rang de milieu socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur anglais) 102

Tableau 42B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le rang de milieu socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur anglais).....103

Tableau 42C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le rang de statut socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur anglais) 103

Tableau 43A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur anglais) 104

Tableau 43B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur anglais).....105

Tableau 43C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur anglais) 105

Tableau 44A Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur anglais) ...105

Tableau 44B Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur anglais) 107

Tableau 44C Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur anglais).....107

Tableau 45A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur anglais) 107

Tableau 45B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur anglais).....108

Tableau 45C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur anglais) 108

Tableau 46A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur anglais).....109

Tableau 46B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur anglais) 110

Tableau 46C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation sept ans après l'entrée au secondaire selon le réseau d'enseignement (secteur anglais).....110

Tableau 47A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur anglais) 110

Tableau 47B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur anglais).....111

Tableau 48A Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur anglais).....112

Tableau 48B Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur anglais) 113

Tableau 48C Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur anglais) 113

Tableau 49A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur anglais)....114

Tableau 49B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur anglais) 115

Tableau 49C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur anglais)....115

Tableau 50A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur anglais) 116

Tableau 50B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur anglais)....116

Tableau 50C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur anglais)....116

Tableau 51A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles d'anglais langue d'enseignement (secteur anglais)....117

Tableau 51B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles d'anglais langue d'enseignement (secteur anglais) 118

Tableau 51C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles d'anglais langue d'enseignement (secteur anglais)....118

Tableau 52A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur anglais) 118

Tableau 52B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur anglais).....119

Tableau 52C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur anglais) 119

Tableau 53A Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur anglais) 120

Tableau 53B Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur anglais).....120

Tableau 53C Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur anglais) 121

Tableau 54 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : différences entre le groupe cible, divers sous-groupes et le groupe contrôle, avec ou sans variable de contrôle (secteur anglais).....122

Tableau 55 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs sur le groupe cible (secteur anglais).....125

Tableau 56 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs selon la région d'origine des familles (secteur anglais).....128

Tableau 57 Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs chez le groupe contrôle (secteur anglais) 130

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1 CONTEXTE ET PERTINENCE

Les sociétés modernes ont des attentes élevées envers l'école, notamment en ce qui concerne son rôle dans l'actualisation de l'égalité des chances pour diverses populations plus vulnérables (Crahay, 2000). Au Québec, la question de la réussite scolaire se pose avec une acuité toute particulière, tant à cause de nos résultats plutôt problématiques pour l'ensemble des élèves que de l'importance de l'immigration, et surtout de l'intégration des immigrants, dans notre développement futur (Gouvernement du Québec, 2004; Lapointe *et al*., 2008). Dès 1998, lors de la publication de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ 1998), le ministère de l'Éducation mettait de l'avant l'égalité des chances, corollaire de l'équité et de la non-discrimination, comme premier principe d'action. Il affirmait également que ce concept ne se limitait pas à l'accessibilité aux services éducatifs, mais comprenait aussi des mesures compensatoires pour tous les élèves qui en ont besoin. Cette politique constituait une étape vers une société plus inclusive. Cependant, aucun cadre global d'analyse de la réussite de ces élèves et des facteurs qui l'influencent n'était proposé, ce qui limitait l'identification de pistes d'intervention précises.

En effet, au milieu des années 1990, les données disponibles conduisaient à une évaluation assez optimiste de la performance des élèves allophones : celle-ci semblait équivalente ou légèrement supérieure à celles des élèves francophones. Cette vision s'appuyait sur des analyses où on ne distinguait pas les élèves allophones selon leur ancienneté d'implantation et où on les comparait aux élèves anglophones et francophones, regroupés la plupart du temps. De même, les recherches étaient souvent limitées aux seuls élèves recevant des mesures de soutien à l'apprentissage de la langue française ou encore basées sur les résultats aux examens de la fin du secondaire, sans tenir compte de l'abandon scolaire précoce chez certains groupes. Enfin, ces études ne distinguaient pas les élèves selon leur groupe linguistique ou leur origine ethnique (MEQ 1994, 1996; Mc Andrew, 2001).

Par ailleurs, les pouvoirs publics, et même les universitaires, manifestaient une certaine prudence face à l'utilisation des variables liées à l'ethnicité et au statut migratoire dans l'étude de la réussite scolaire (Mc Andrew, 2001, 2006). Plusieurs hésitent encore à entreprendre de telles analyses et encore plus, à se pencher sur des sous-groupes particuliers d'élèves issus de l'immigration. On craint de les stigmatiser ou d'ethniciser les différences ou les problèmes vécus. En effet, des enjeux éthiques importants sont associés à l'utilisation de données ethnoculturelles, tout particulièrement lorsqu'on les lie à des problématiques d'adaptation scolaire, (Potvin, 2005, Mc Andrew, 2010). Toutefois, des problèmes tout aussi fondamentaux émergent lorsqu'on garde le silence sur la performance scolaire de ces groupes : à ne pas documenter la situation des élèves issus de l'immigration, on risque fort de ne pas intervenir spécifiquement pour leur apporter le soutien spécifique nécessaire à leur réussite. De plus, seules des données complexes permettent de nuancer le bilan et de départager ce qui y relève de l'origine ethnique ou du statut migratoire et d'autres caractéristiques, comme l'appartenance socio- économique.

Depuis le milieu des années 2000, c'est cette seconde perspective qui est privilégiée, tant par les autorités scolaires que par les milieux universitaires. En effet, on considère qu'il est nécessaire de mieux connaître les besoins et les particularités des élèves issus de l'immigration afin de planifier des interventions efficaces à leur intention ou à celle de sous-groupes à risque. Il est également essentiel de mieux documenter l'ampleur des réussites et des difficultés vécues par ces élèves sur le plan du cheminement et du rendement scolaires et d'identifier les facteurs qui influencent ces phénomènes. Ces efforts s'inscrivent dans la stratégie globale de soutien à la persévérance scolaire récemment mise de l'avant par les autorités scolaires (MELS, 2009) et divers porte-parole des milieux privés, scolaires et communautaires (GAPRESQ, 2009). Il existe en effet aujourd'hui un large consensus selon lequel l'égalité d'accès à l'école ne suffit plus et qu'il faut maintenant viser l'équité réelle pour tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, socio-économiques, linguistiques ou culturelles. De plus, avec l'adoption du projet de Loi 88 qui a amendé la Loi sur l'instruction publique, l'imputabilité des institutions scolaires face aux parents et à la société a été accrue.

Depuis 2003, l'équipe de chercheurs a ainsi mené diverses études sur la réussite scolaire de sous-groupes particuliers au sein des élèves issus de l'immigration. La première (Mc Andrew et Ledent, 2006, 2007, 2009) portait sur l'expérience scolaire des jeunes Noirs inscrits pour la

première fois dans une école secondaire entre 1994 et 1996. La seconde (Ledent *et al*., 2009, 2010; Mc Andrew *et al*., 2009) s'intéressait aux élèves qui n'avaient pas comme langue d'usage à la maison la langue de scolarisation majoritaire (soit le français à Montréal), dans le cadre d'une comparaison avec Toronto et Vancouver. La présente recherche s'inscrit dans la foulée de ces initiatives, entre autres en ce qui concerne la démarche méthodologique qui a été développée au fur et à mesure de ces collaborations. Cependant, elle s'en distingue par son ampleur et par son exhaustivité et, à ce titre, elle représente une première à l'échelle québécoise.

1.2 OBJECTIFS ET PRINCIPALES COMPOSANTES

L'étude vise d'abord à effectuer un bilan du cheminement scolaire ainsi que de la participation et de la performance dans diverses matières des cohortes des élèves québécois de première et de deuxième générations qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999[1]. Les résultats de ce groupe cible, constitué des élèves nés à l'étranger ou dont au moins un des deux parents est né à l'étranger[2], sont contrastés avec ceux des élèves de troisième génération ou plus, soit les élèves dont les deux parents sont nés au Canada, ainsi qu'avec ceux de l'ensemble de la population scolaire. Le second objectif, tout aussi crucial, vise à mieux comprendre les facteurs qui influencent ces phénomènes à partir des informations sur les élèves et les écoles, disponibles dans les bases de données ministérielles. Ces facteurs ont été classés en quatre grands groupes, soit les caractéristiques ethnoculturelles (cernées par le biais de la région d'origine), les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques, les variables liées au processus de scolarisation et, enfin, les caractéristiques des écoles fréquentées.

Les résultats relatifs au secteur français et au secteur anglais été traités de manière séparée, étant donné la spécificité des clientèles qui les fréquentent, bien qu'une analyse comparative soit

---

[1] Le groupe cible inclut non seulement les élèves qui ont commencé leur secondaire 1 en 1998-1999 (qui pouvaient venir du primaire ou entrer dans le système scolaire à ce moment-clé), mais également ceux qui auraient dû le faire s'ils avaient été présents au Québec ces années-là, soit les élèves qui sont entrés en secondaire 2, 3, 4 et 5 respectivement en 1999 ou 2000, 2000 ou 2001, 2001 ou 2002 et, enfin 2002 ou 2003.

[2] Les données relatives au lieu de naissance des parents ne sont pas exhaustives dans les bases de données ministérielles même si ces renseignements sont généralement assez complets dans les commissions scolaires de la grande région métropolitaine de Montréal où se concentre l'essentiel des élèves de notre groupe cible. Dans le cas de 18,6 % des élèves nés au Canada, nous n'étions toutefois pas en mesure de savoir si leurs parents étaient nés au Canada ou à l'étranger. Nous les avons donc considérés comme des élèves de troisième génération, ce qui amène à penser que le nombre d'élèves de 2e génération pourrait être sous-estimé dans cette étude.

proposée au fur et à mesure du document. Pour les deux secteurs, une même démarche a été suivie.

Nous avons, dans un premier temps, produit un ensemble de tableaux descriptifs portant, d'une part, sur diverses caractéristiques des élèves du groupe cible et des écoles qu'ils fréquentent (correspondant aux grands groupes de facteurs identifiés plus haut) et, d'autre part, sur divers indicateurs relatifs à leur cheminement et à leur performance scolaires. Dans le cadre des analyses descriptives, les résultats sont également ventilés selon sept grandes régions d'origine d'où proviennent les élèves ou leur famille, leurs caractéristiques linguistiques (soit le rapport qu'ils entretiennent avec la langue de scolarisation comme langue maternelle ou langue d'usage) ainsi que leur statut générationnel. Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse de régression multivariée ayant comme variable dépendante la diplomation chez les élèves déjà présents dans le système scolaire québécois en secondaire 1, sept ans après l'entrée au secondaire. Il s'agissait de cerner comment, lorsqu'on tient compte de leurs caractéristiques de départ, les élèves du groupe cible ainsi que de certains sous-groupes réussissent par rapport aux élèves du groupe contrôle et d'identifier les facteurs respectifs qui les influencent à cet égard.

1.3 PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

1.3.1 Informations générales sur le groupe cible et la définition des sous-groupes

Pour les deux secteurs confondus, notre groupe cible, soit les élèves nés à l'étranger ou dont au moins un des deux parents est né à l'étranger, compte 31 119 élèves, parmi lesquels 77,4 % fréquentent le secteur français et 22,6 %, le secteur anglais. Ces élèves ont été divisés selon sept grandes régions d'origine choisies en fonction des caractéristiques de l'immigration récente et des priorités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et des milieux éducatifs, soit l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, l'Amérique centrale et du sud, les Antilles et l'Afrique subsaharienne, l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud, l'Asie du Sud-Est et l'Europe de l'Est. Ces régions ont été définies à partir de la classification de Statistique Canada, légèrement adaptée à nos besoins (voir annexe 1 pour la liste exhaustive des pays inclus sous ces régions)[3].

[3] Des portraits détaillés distinguant les élèves selon certains pays de provenance ou aires linguistiques ont également été réalisés pour chacune des régions. Disponibles au MELS, ils n'incluent pas d'analyses de régression et sont limités aux seules données descriptives.

Tableau 1
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine et la fréquentation du secteur anglais

Région d'origine des élèves	Nombre total des élèves des deux cohortes (N)	Pourcentage des élèves fréquentant le secteur anglais
1re et 2e générations	**31 119**	**22,6**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	4 208	11,7
▪ Amérique centrale et du Sud	3 214	13,1
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	5 545	12,6
▪ Asie de l'Est	1 380	27,8
▪ Asie du Sud	1 571	36,7
▪ Asie du Sud-Est	1 804	11,9
▪ Europe de l'Est	1 624	12,9
▪ Autres	11 773	34,2
3e génération ou plus	**147 138**	**8,7**
Ensemble des élèves	**178 257**	**11,1**

Comme on peut le voir au tableau 1, à l'exception du groupe des autres régions, ce sont les groupes des Antilles et de l'Afrique subsaharienne ainsi que de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient qui sont les plus nombreux. Ils représentent respectivement 17,8 % et 13,5 % des effectifs. Tous ces groupes fréquentent très majoritairement le secteur français. Cependant, trois groupes sont fortement représentés au secteur anglais, soit ceux de l'Asie du Sud, des autres régions et de l'Asie de l'Est, ce qui a influencé notre choix de sous-groupes dans ce secteur. En effet, alors qu'au secteur français nous avons mené des analyses sur tous les sous-groupes selon la région d'origine, au secteur anglais, étant donné le plus petit nombre d'élèves de première et de deuxième générations et les limites des ressources disponibles, nous avons concentré nos efforts sur ces sous-groupes ainsi que sur celui des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne. Dans ce cas, ce choix s'imposait, d'une part, à cause du nombre d'élèves de ces régions qu'on trouve au sein du secteur anglais et, d'autre part, afin de permettre une comparaison avec les résultats des études antérieures sur les jeunes Noirs (Mc Andrew et Ledent, 2009).

En plus des sous-groupes basés sur la région d'origine des élèves ou de leur famille, nous avons distingué les élèves en trois sous-groupes communs aux deux secteurs, selon leurs caractéristiques linguistiques, soit les élèves qui ont comme langue maternelle la langue de scolarisation, les élèves qui ont une langue maternelle autre, mais utilisent la langue de scolarisation à la maison et,

enfin, les élèves dont la langue maternelle et la langue d'usage sont différentes de la langue de scolarisation[4]. Finalement, plusieurs analyses distinguent également les élèves du groupe cible selon qu'ils sont de première génération (soit nés eux-mêmes à l'étranger) ou de seconde génération (soit que c'est le fait d'au moins un de leurs deux parents).

1.3.2 Les variables utilisées dans l'analyse descriptive

Comme le montre le tableau 2, en plus des trois variables liées aux caractéristiques ethnoculturelles qui structurent la présentation des tableaux (région d'origine, caractéristiques linguistiques, statut générationnel), nous avons dressé le profil du groupe cible, de ses sous-groupes ainsi que du groupe contrôle à partir de onze grandes variables, dont la définition plus précise est donnée dans le tableau. Un premier groupe porte sur les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves, soit leur sexe, le statut socio-économique de leur famille ainsi que leur répartition à l'échelle du Québec. Pour l'indice de statut socio-économique de la famille, il est important de rappeler que l'on ne possède pas d'indicateurs liés aux élèves dans les bases de données ministérielles. Il s'agit donc d'une approximation basée sur des indicateurs liés au code postal de l'élève, utilisés par le MELS dans la construction de l'indice de milieu socio-économique des écoles[5]. Quant à la variable répartition régionale, elle s'appuie sur l'adresse de l'école, mais les régions sont définies à partir des territoires des directions régionales du MELS.

Le second groupe de variables est lié au processus de scolarisation qu'ont connu ces élèves avant le secondaire ou au cours de leur secondaire. Cinq variables sont considérées : le niveau d'entrée dans le système scolaire, l'âge à l'arrivée au secondaire, le fait d'avoir reçu du soutien linguistique au cours des études secondaires, le fait d'avoir été identifié, à un moment ou l'autre de leur scolarité, comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et, enfin, le nombre de changements d'école durant la scolarité secondaire. En ce qui concerne le

---

[4] Ces données sont basées sur la déclaration des parents dans la fiche d'inscription de l'élève. Elles ne sont donc pas sans limites. D'une part, elles cernent mal les pratiques linguistiques réelles des élèves qui proviennent de communautés traditionnellement bilingues, comme les Maghrébins, qui sont fortement représentés dans notre échantillon. D'autre part, au sein de certaines communautés, l'occurrence relativement élevée du français comme langue d'usage à la maison peut relever d'un certain effet de désirabilité sociale. Cependant, dans les deux cas, à défaut des pratiques réelles, ces déclarations cernent les attitudes familiales à l'égard des langues.

[5] Deux variables sont utilisées, soit la proportion, dans l'aire de diffusion du recensement habitée par la famille, des mères sans diplôme (pondération des deux tiers) et la proportion des parents dont aucun ne travaille à temps plein (pondération d'un tiers). Pour l'indice socio-économique de la famille, nous utilisons la pondération attribuée à chaque élève.

niveau d'entrée, on distingue trois cas types : les élèves qui étaient déjà présents au primaire, les élèves qui ont intégré le secondaire en secondaire 1 et, enfin, ceux qui l'ont fait en cours de scolarité. Pour l'âge à l'arrivée au secondaire, les élèves qui ont un profil normal sont opposés à ceux qui ont un an ou deux ans de retard. Finalement, dans le cas de la variable soutien linguistique, il est important de signaler que celle-ci cerne une situation de vulnérabilité plutôt que l'impact de cette mesure. En effet, les élèves qui sont dans ce cas de figure n'ont généralement pas bénéficié de soutien linguistique au primaire, parce qu'ils n'étaient pas présents à ce niveau ou, s'ils en ont bénéficié, en ont encore besoin au secondaire.

Un dernier groupe de variables porte sur les caractéristiques des écoles fréquentées par ces élèves, soit leur appartenance au réseau privé ou public[6], la proportion d'élèves du groupe cible qu'on y trouve et, enfin, pour les écoles publiques, leur identification comme justifiant un soutien supplémentaire des autorités ministérielles dans le cadre du programme *Agir autrement,* visant les écoles de milieu défavorisé du Québec. Les seuils de concentration sont basés sur la classification généralement utilisée qui divise les écoles en quatre catégories : faible, moyenne, forte et très forte. Quant aux écoles de milieu défavorisé, ce sont celles qui s'inscrivent dans les rangs déciles 8, 9 et 10 de l'indicateur ci-haut mentionné[7].

[6] La fréquentation d'une école privée ou publique est définie en fonction de la première inscription de l'élève, quel qu'ait été son profil de scolarisation secondaire ultérieur.

[7] Dans ce second cas, l'indicateur global pour chaque école est construit par le MELS en agrégeant les valeurs attribuées à chacun des élèves qui la fréquente.

Tableau 2
Caractéristiques du groupe cible, du groupe contrôle et des sous-groupes : définition des variables

Variables sociodémographiques

1) Sexe :
   - Garçons/Filles
2) Indice de statut socio-économique de la famille :
   - Valeur de l'IMSE du MELS attribué l'élève : pourcentage de mères sous-scolarisées (2/3) et de parents sans emploi à temps plein (1/3) dans l'aire de diffusion du recensement habitée par la famille
3) Région administrative de l'école fréquentée par l'élève :
   - Montréal/Laval-Lanaudière-Laurentides/Montérégie/reste du Québec, basée sur l'adresse de l'école et les regroupements administratifs du MELS

Variables liées au processus de scolarisation

4) Niveau d'entrée dans le système scolaire :
   - Élèves déjà dans la base de données au primaire/Nouveaux élèves entrés en secondaire 1/ Élèves entrés en cours de scolarité
5) Âge à l'arrivée au secondaire :
   - Élèves arrivés à l'âge normal/avec un an de retard/avec deux ans de retard
6) Soutien linguistique au cours des études secondaires :
   - Élèves identifiés au moins une fois comme ayant reçu du soutien linguistique au Québec pendant ses études secondaires
7) Difficulté d'apprentissage :
   - Élèves identifiés au secondaire comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
8) Fréquence des changements d'école :
   - Aucun changement/un changement ou plus

Variables liées à l'école

9) Fréquentation d'une école du réseau privé ou du réseau public :
10) Concentration dans des écoles fréquentées par les élèves du groupe cible. Pourcentage d'élèves dans une école accueillant :

0 à 25 %	26 à 50 %	51 à 75 %	Plus de 76 %	d'élèves de première et de deuxième générations

11) Fréquentation d'une école de milieu défavorisé
   - Rangs déciles 8, 9, 10 versus rangs déciles 1 à 7 de l'indicateur *Agir autrement*

Quant aux indicateurs utilisés pour cerner l'expérience scolaire des élèves du groupe cible, de ses divers sous-groupes ainsi que du groupe contrôle, tel qu'illustré au tableau 3, ils consistent en deux ensembles de variables. Le premier porte sur le cheminement et les taux de diplomation qui sont cernés à travers quatre variables : le retard scolaire accumulé deux ans après l'entrée en secondaire, le taux d'obtention d'un diplôme secondaire selon divers horizons temporels, le secteur d'obtention du ce diplôme et, enfin, l'estimation des taux de décrochage net.

Dans le premier cas, pour des raisons de commodité, les analyses sont limitées aux élèves qui étaient déjà présents dans le système scolaire québécois en secondaire 1. Le retard est donc cerné en fonction de leur présence ou non en secondaire 3. Cependant, pour les taux de diplomation, étant donné l'intérêt porté à la problématique particulière des élèves arrivés en cours de scolarité, qui n'ont pas été considérés dans les analyses de régression, l'ensemble de la cohorte est considéré. La diplomation au moment prévu est donc définie comme étant obtenue cinq ans après l'entrée pour les élèves déjà présents en secondaire 1 et respectivement quatre ans, trois ans, deux ans et un an après l'entrée pour les élèves ayant intégré le système scolaire en secondaire 2, 3, 4 et 5.

En ce qui concerne l'estimation des taux de décrochage net, elle tient compte d'un ensemble de phénomènes importants chez les élèves issus de l'immigration, soit la diplomation tardive (trois ans plus tard que le moment prévu), les taux de départ du Québec[8] et le fait que certains élèves étaient encore présents en 2007-2008 à l'éducation des adultes sans avoir obtenu de diplôme.

Le second ensemble de variables regroupe la participation et la moyenne des résultats dans diverses matières (le français, les mathématiques et les sciences). Parmi celles-ci, nous avons choisi un ensemble de cours indiquant jusqu'à quel point les élèves choisissent ou ont accès à des cours sélectifs qui leur permettent de poursuivre des études supérieures. Ce fut fait tout particulièrement pour les mathématiques et les sciences, puisqu'il n'existe qu'un seul cours

[8] Nous avons utilisé comme approximation de la mobilité hors du Québec (qu'il s'agisse du retour au pays d'origine ou du départ vers une autre province) l'absence de la base de données des élèves de moins de 15 ans qui étaient présents au départ. En effet, bien que certains élèves puissent effectivement décrocher avant l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, il s'agit généralement d'un phénomène marginal. Donc, une absence de la base de données est plus plausible d'indiquer un départ du Québec.

obligatoire de français ou d'anglais langue d'enseignement[9] commun à tous les élèves. La participation, qui souvent ne figure pas dans d'autres études, est particulièrement importante. En effet, elle nous permet de qualifier la moyenne des résultats comparatifs entre les groupes et les sous-groupes, puisqu'ils n'ont pas le même pourcentage d'élèves ayant décroché avant que l'examen ait effectivement eu lieu.

Tableau 3
Indicateurs de cheminement et de résultats scolaires : définition des variables

1. Cheminement scolaire et taux de diplomation

1) Retard scolaire accumulé après deux ans. Élèves entrés dans le système scolaire en secondaire 1, qui :
   - N'ont pas de retard (sont en secondaire 3 ou mieux)
   - Ont du retard (sont en secondaire 1 ou en secondaire 2)
   - Sont absents de la base de données

2) Obtention du diplôme secondaire selon divers horizons temporels. Élèves qui ont obtenu leur diplôme :
   - Au moment prévu
   - Un an plus tard
   - Deux ans plus tard

3) Secteur d'obtention du diplôme. Élèves qui ont obtenu leur diplôme :
   - En formation générale des jeunes
   - En formation générale des adultes
   - En formation professionnelle

4) Diplomation tardive et taux de décrochage net (limité à la cohorte 1998-1999) :
   - Élèves qui ont obtenu leur diplôme trois ans plus tard que le moment prévu
   - Élèves ayant quitté le système scolaire avant l'âge de 15 ans
   - Élèves encore présents à l'éducation des adultes en 2007-2008
   - Taux de décrochage net

[9] Notons que les données sur le choix des cours de mathématiques et de sciences ne sont pas disponibles pour les élèves qui poursuivent ou terminent leurs études au secteur des adultes.

2. Participation et moyenne des résultats dans diverses matières

Cours	Sélectif		Non sélectif
Langue	Français langue d'enseignement Secondaire 5		
Maths[10]	Maths 536 Sec. 5	Niveau moyen : Maths 526 Sec. 5	Maths 514 - Sec. 5
Sciences[11]	Physique 534 - Sec. 5 / Chimie 534 -Sec. 5 (agrégés en une note globale)		Physique 434 - Sec. 4

1.3.3 La démarche suivie et les variables utilisées dans l'analyse de régression multivariée

L'analyse de régression multivariée a porté sur une variable dépendante, le taux de diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1, et a été limitée, pour des raisons méthodologiques[12], aux élèves qui étaient déjà présents dans la base de données en secondaire 1. Les variables indépendantes, quant à elles, ont un lien étroit avec les indicateurs produits pour l'analyse descriptive, bien que nous ayons dû procéder à de légères adaptations. En outre, la classification est différente, puisque certaines caractéristiques ethnoculturelles qui structuraient la production des tableaux descriptifs sont désormais des variables indépendantes.

[10] Le cours Mathématiques 536 s'adresse aux élèves de 5e secondaire qui souhaitent poursuivre leurs études en sciences, en administration ou en formation technique et qui ont réussi le cours Mathématiques 436. Près de 45 % de l'ensemble des élèves qui ont atteint la 5e secondaire au secteur des jeunes choisissent ce cours.
Le cours Mathématiques 526 s'adresse aux élèves de 5e secondaire qui souhaitent poursuivre leurs études en sciences humaines, en administration ou en formation technique et qui ont réussi le cours Mathématiques 426. Environ 14,5 % de l'ensemble des élèves qui ont atteint la 5e secondaire au secteur des jeunes choisissent ce cours.
Le cours Mathématiques 514 s'inscrit dans une formation de base et s'adresse aux élèves de 5e secondaire ayant réussi le cours de mathématiques de 4e secondaire. 40,5 % de l'ensemble des élèves qui ont atteint la 5e secondaire au secteur des jeunes choisissent ce cours.

[11] Le cours Sciences physiques 416 s'adresse à tous les élèves de 4e secondaire qui n'envisagent pas de poursuivre au collégial des études en sciences de la nature ou dans des programmes professionnels exigeant des préalables en chimie ou en physique. 36,3 % de l'ensemble des élèves qui ont atteint la 4e secondaire au secteur des jeunes choisissent ce cours.
Le cours Sciences physiques 436 s'adresse aux élèves qui en ont la capacité ou qui sont désireux de poursuivre des études en chimie et en physique en 5e secondaire et au collégial. Il comprend des contenus obligatoires préalables aux cours de chimie et de physique de 5e secondaire. 63,7 % de l'ensemble des élèves qui ont atteint la 4e secondaire au secteur des jeunes choisissent ce cours.

[12] Cette décision est basée sur deux motifs. D'une part, des études antérieures ont montré l'extrême complexité des profils du nombre relativement limité d'élèves arrivés en cours de scolarité qui se prête davantage à une analyse qualitative. D'autre part, lorsqu'on exclut les élèves arrivés en cours de scolarité du modèle, il est possible d'introduire dans les analyses de régression une variable de cheminement, soit le niveau scolaire atteint en secondaire 3. Par ailleurs, pour tenir compte des départs du Québec vers d'autres provinces ou pays, nous avons aussi exclu du modèle les élèves ayant quitté le système scolaire québécois avant l'âge de 15 ans.

Comme on peut le voir au tableau 4, les principales différences à cet égard portent sur deux éléments. D'une part, on a exclu des analyses l'identification comme élève EHDAA car d'autres études avaient montré que, vu le pouvoir extrêmement explicatif de cette variable qui est presque une évidence, elle avait tendance à faire diminuer indûment le pouvoir des autres variables. D'autre part, le retard supplémentaire en secondaire 3, considéré dans les analyses descriptives comme un indicateur de cheminement, est désormais traité comme une variable indépendante, i.e. comme un facteur qui influence notre variable dépendante, la diplomation. Par ailleurs, étant donné le choix du groupe cible, le niveau d'entrée dans le système scolaire est désormais une variable binaire, puisque les élèves arrivés en cours de scolarité ne sont pas considérés. Finalement, nous avons abordé la question de la répartition régionale d'une manière un peu différente. En effet, d'autres études (Mc Andrew et Ledent, 2009; Mc Andrew *et al.*, 2009) ainsi que nos analyses préliminaires ont montré qu'en soi le fait de fréquenter une école à Montréal ou dans les autres régions n'est pas significatif. C'est pourquoi nous avons préféré nous interroger sur l'impact de la fréquentation de commissions scolaires spécifiques à l'intérieur de Montréal, que nous comparons à l'ensemble des autres commissions scolaires du Québec.

Comme les données dont nous disposons portent parfois sur les élèves et parfois sur les écoles, nous avons utilisé un modèle à plusieurs niveaux pour l'analyse statistique où les élèves, niveau 1, sont nichés dans l'école, niveau 2. De plus, comme certaines variables indépendantes sont divisées en catégories non/oui et ne sont pas continues, en faisant la régression des résultats du niveau 1 sur les variables des niveaux 1 et 2, nous n'avons pu utiliser un modèle hiérarchique standard, mais avons dû choisir un modèle de régression logistique mixte[13].

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

Tableau 4
Analyse de régression multivariée : définitions des variables indépendantes

Caractéristiques ethnoculturelles (région d'origine)

1) Afrique du Nord et Moyen-Orient/Amérique centrale du Sud/Antilles et Afrique sub-saharienne/Asie de l'Est/Asie du Sud/Asie du Sud-Est/Europe de l'est/Autres régions

Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques

2) Sexe
   - Garçons/Filles
3) Statut socio-économique des familles
   - Faible (8 à 10 de l'IMSE)
   - Moyen (4 à 7 de l'IMSE)
   - Fort (1 à 3 de l'IMSE)
4) Statut d'immigration
   - Né au Canada/Né à l'extérieur du Canada
5) Caractéristiques linguistiques
   - Langue maternelle = Langue d'enseignement
   - Langue maternelle ≠ Langue d'enseignement = Langue d'usage
   - Langue maternelle = Langue d'usage ≠ Langue d'enseignement

Variables liées au processus de scolarisation

6) Niveau d'entrée dans le système scolaire
   - Élève présent au primaire/Élève entré en secondaire 1
7) Âge à l'arrivée au secondaire
   - Tôt ou à temps/Avec un an ou plus de retard
8) Soutien linguistique au secondaire
   - Non/Oui
9) Changements d'école
   - Non/Oui
10) Retard supplémentaire en secondaire 3
   - Non/Oui

Caractéristiques des écoles fréquentées

11) Réseau scolaire
   - Public/privé
12) Indice de défavorisation de l'école (école publique)
   - Déciles 1 à 7/Déciles 8, 9 et 10

13) Concentration du groupe cible dans l'école
   - 0-25 %
   - 26-50 %
   - 51-75 %
   - Plus de 76 %

14) Fréquentation d'une des commissions scolaires de Montréal
   - Non/Oui

Pour les deux secteurs, nous avons suivi la même démarche. Nous avons d'abord cherché à voir si, toutes choses étant égales par ailleurs, le groupe cible et les différents sous-groupes fondés sur la région d'origine réussissaient mieux, aussi bien ou moins bien que le groupe contrôle. Cela fut réalisé en isolant l'impact du fait d'appartenir au groupe cible ou aux différents sous-groupes dans une analyse de régression qui tient compte de toutes les autres variables et qui utilise l'ensemble des élèves comme échantillon. Puis, nous avons cherché à identifier les facteurs influençant les résultats du groupe cible et des sous-groupes dans des tableaux portant spécifiquement sur ces élèves. Nous avons d'abord évalué l'impact global des variables se rapportant aux élèves et aux écoles, puis nous avons présenté le degré de significativité et l'étendue de l'impact de chacune des variables considérées. Finalement, nous avons tenté d'évaluer si les facteurs influençant le plus fortement le groupe cible et les sous-groupes sont spécifiques à ces groupes ou s'ils ont une influence semblable sur le groupe contrôle. Cette question est pertinente, notamment du point de vue des politiques, car elle peut nous orienter vers la recherche de programmes universels ou, au contraire, de politiques spécifiques répondant à certaines des difficultés propres au groupe cible.

CHAPITRE 2
LA SITUATION AU SECTEUR FRANÇAIS

2.1 LES DONNÉES DESCRIPTIVES

2.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques des élèves

2.1.1.1 La région d'origine et les caractéristiques linguistiques

Tableau 5A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine (secteur français)

Région d'origine des élèves	(N)	%
1re et 2e générations	**24 099**	**15,2**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	3 715	2,3
▪ Amérique centrale et du sud	2 792	1,8
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	4 847	3,1
▪ Asie de l'Est	996	0,6
▪ Asie du Sud	995	0,6
▪ Asie du Sud-Est	1 589	1,0
▪ Europe de l'Est	1 414	0,9
▪ Autres	7 751	4,9
3e génération ou plus	**134 361**	**84,8**
Ensemble des élèves	**158 460**	**100,0**

Comme l'indique le tableau 5A, le groupe cible se compose de 24 099 élèves de première ou de deuxième générations, soit 15,2 % des effectifs totaux des cohortes étudiées au secteur français. Deux sous-groupes représentent ensemble plus du tiers du groupe cible, soit les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (4 847, soit 20,1 %) et de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (3 715, soit 15,4 %). Les autres sous-groupes ont des effectifs nettement moins importants qui varient de 2 792 pour l'Amérique centrale et du sud (11,6 %) à 995 pour les élèves de l'Asie du Sud (4,1 %). Il est toutefois important de noter que le sous-groupe le plus important est, en fait, celui des autres, soit les élèves originaires de régions que nous n'avons pas ciblées pour l'étude, essentiellement l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Océanie. Des analyses

supplémentaires ont révélé l'importance de la France au sein de ce sous-groupe, ce qui correspond aux tendances récentes de l'immigration au Québec[14].

Les élèves de première et de deuxième générations présentent également un profil diversifié sur le plan des caractéristiques linguistiques, comme on peut le voir au tableau 5B. En effet, plus de 47 % ont le français comme langue maternelle (35,4 %) ou langue d'usage (12,3 %), une tendance qui reflète l'augmentation de la proportion d'immigrants connaissant le français au sein des flux migratoires récents. Notons toutefois que des analyses supplémentaires ont montré que les élèves qui ont le français comme langue maternelle sont plus souvent de seconde génération (58 %) que de première (42 %), ce qui semble illustrer une intégration linguistique significative à plus long terme d'élèves dont les familles étaient allophones. Cependant, avec 15 561 élèves, le sous-groupe de langue maternelle autre continue de représenter la majorité des effectifs.

Tableau 5B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	(N)	%
▪ Langue maternelle française	8 538	35,4
▪ Langue maternelle autre	15 561	64,6
✓ Langue d'usage française	2 966	12,3
✓ Langue d'usage autre	12 595	52,3

[14] Notons toutefois qu'il est probable qu'on y trouve un nombre significatif d'élèves dont les familles sont originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ou de l'Afrique subsaharienne mais qui ont effectué une seconde migration vers le Canada après un séjour plus ou moins long en France.

2.1.1.2 La répartition régionale

Tableau 6A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition régionale (secteur français)

Région d'origine des élèves	Montréal (%)	Laval/Laurentides/ Lanaudière (%)	Montérégie (%)	Reste du Québec (%)
1re et 2e générations	**65,2**	**10,5**	**11,4**	**12,9**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	74,3	11,2	8,3	6,2
▪ Amérique centrale et du sud	64,9	9,0	13,2	12,9
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	75,4	8,7	8,1	7,8
▪ Asie de l'Est	60,1	3,7	23,9	12,3
▪ Asie du Sud	92,9	2,6	3,7	0,8*
▪ Asie du Sud-Est	76,2	8,1	9,4	6,3
▪ Europe de l'Est	78,9	5,9	8,7	6,5
▪ Autres	46,7	15,0	14,5	23,8
3e génération ou plus	**10,5**	**18,7**	**20,0**	**50,8**
Ensemble des élèves	**18,8**	**17,4**	**18,7**	**45,1**

* Nombre d'élèves inférieur à 10

Comme on peut le voir au tableau 6A, la présence des élèves issus de l'immigration demeure encore largement un phénomène montréalais. En effet, 65 % des élèves du groupe cible fréquentent une école située dans la région administrative de Montréal. Cependant, dans la foulée des efforts gouvernementaux récents pour favoriser une régionalisation ou une déconcentration de l'immigration, on note une présence significative dans d'autres régions administratives. C'est le cas particulièrement de la grande couronne : plus de 20 % des élèves de première et de deuxième générations fréquentent une école située à Laval/Laurentides/Lanaudière (10,5 %) ou en Montérégie (11,4 %). Comme on pouvait s'y attendre, il existe d'importantes différences entre les sous-groupes à cet égard. Les élèves originaires d'autres régions ne vivent à Montréal qu'à 46,7 % alors que ceux qui sont originaires de l'Asie du Sud le font à 92,9 %. Si l'on fait exception du sous-groupe des autres pour se concentrer exclusivement sur les sous-groupes ciblés par l'étude, c'est le sous-groupe de l'Asie de l'Est qui se révèle le moins concentré, avec une présence très significative en Montérégie (on peut penser ici à l'importante communauté chinoise de Brossard).

Les caractéristiques linguistiques semblent également influencer la répartition régionale des élèves du groupe cible, comme le montre le tableau 6B. En effet, sur un continuum, à un extrême,

si le français est notre langue maternelle, on ne fréquente une école de Montréal qu'à 47,3 % et à l'autre, si l'on est à la fois de langue maternelle et de langue d'usage autre, on le fait à 75,7 %.

Par ailleurs, des analyses supplémentaires ont montré que le statut générationnel a un impact limité à cet égard. En effet, les élèves de deuxième génération (37,3 %) ont à peine plus tendance à vivre en dehors de Montréal que ceux de première génération (33,1 %)[15].

Tableau 6B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition régionale (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Montréal (%)	Laval/Laurentides/ Lanaudière (%)	Montérégie (%)	Reste du Québec (%)
▪ Langue maternelle française	47,3	16,4	16,2	20,1
▪ Langue maternelle autre	75,0	7,2	8,7	9,1
✓ Langue d'usage française	71,7	8,8	10,4	9,1
✓ Langue d'usage autre	75,7	6,8	8,4	9,1

2.1.1.3 Le sexe

Tableau 7
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le sexe (secteur français)

Région d'origine des élèves	Filles (%)	Garçons (%)
1re et 2e générations	**49,7**	**50,3**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	48,4	51,6
▪ Amérique centrale et du sud	49,5	50,5
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	50,5	49,5
▪ Asie de l'Est	50,2	49,8
▪ Asie du Sud	45,0	55,0
▪ Asie du Sud-Est	48,6	51,4
▪ Europe de l'Est	50,5	49,5
3e génération ou plus	**49,0**	**51,0**
Ensemble des élèves	**49,1**	**50,9**

Comme l'indiquent les données du tableau 7, dans l'ensemble, les élèves de première et de deuxième générations comptent un nombre sensiblement équivalent de filles et de garçons. On

[15] Ce résultat provient sans doute de dynamiques complexes et contradictoires, entre autres, d'une part, la migration secondaire des familles de deuxième génération de toutes langues maternelles vers les banlieues et, d'autre part, la tendance plus marquée des immigrants de langue maternelle ou langue d'usage française, qui constituent une partie très importante des flux migratoires récents, à s'installer en dehors de Montréal.

note, certes, une légère surreprésentation des garçons mais ce phénomène, sur lequel il conviendrait de s'interroger, touche autant les élèves de troisième génération ou plus ainsi que l'ensemble des élèves. Quelques différences entre les sous-groupes sont cependant intéressantes, entre autres, la très forte surreprésentation des garçons au sein du sous-groupe de l'Asie du Sud. Il faudrait mieux comprendre les causes de ce phénomène : est-il lié à des stratégies différentes de réunification familiale (en d'autres mots, les filles demeureraient au pays d'origine plus longtemps) ou, au contraire, à un abandon précoce de l'école chez les filles, soit dès le début du secondaire? Par ailleurs, la répartition selon le sexe ne semble pas être influencée de manière significative par les caractéristiques linguistiques alors que le statut générationnel a un léger impact. Des analyses supplémentaires ont montré, en effet, que le ratio garçons/filles est plus élevé de un demi-point de pourcentage chez les élèves de première génération, alors que chez ceux de deuxième génération, on ne note pas de différence.

2.1.1.4 Le lieu de naissance

Tableau 8A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le lieu de naissance (secteur français)

Région d'origine des élèves	Canada (%)	Hors-Canada (%)
1re et 2e générations	**41,4**	**58,6**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	37,9	62,1
▪ Amérique centrale et du sud	31,8	68,2
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	46,9	53,1
▪ Asie de l'Est	24,2	75,8
▪ Asie du Sud	11,8	88,2
▪ Asie du Sud-Est	58,1	41,9
▪ Europe de l'Est	15,2	84,8
3e génération ou plus	**100,0**	**0,0***
Ensemble des élèves	**91,1**	**8,9**

* Nombre d'élèves inférieur à 10

En observant le tableau 8A, on constate que le groupe cible compte 58,6 % d'élèves nés hors-Canada et 41,4 % d'élève nés au Canada. Les différences intergroupes à cet égard, qui reflètent l'historique des vagues migratoires successives, sont marquées. À une extrême du continuum, près d'un élève sur deux originaire des Antilles et de l'Afrique subsaharienne est né au Canada

(46,9 %), alors que chez les élèves originaires de l'Asie du Sud, ce n'est le cas que d'un peu plus d'un élève sur dix (11,8 %).

Il semble également exister un lien entre les caractéristiques linguistiques et l'ancienneté d'implantation des élèves et de leur famille (voir le tableau 8B). En effet, 64,4 % des élèves de langue maternelle française sont nés au Canada alors que ce n'est le cas que de 26,3 % des élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre. Cependant, il est possible que l'ancienneté d'implantation influence les caractéristiques linguistiques (entre autres, l'adoption du français comme langue maternelle ou langue d'usage) plutôt que l'inverse.

Tableau 8B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le lieu de naissance (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Canada (%)	Hors-Canada (%)
▪ Langue maternelle française	64,4	35,6
▪ Langue maternelle autre	28,8	71,2
✓ Langue d'usage française	39,6	60,4
✓ Langue d'usage autre	26,3	73,7

2.1.1.5 L'indice de statut socio-économique de la famille

Tableau 9A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur français)

Région d'origine des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
1re et 2e générations	**26,8**	**34,3**	**39,0**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	34,1	31,9	34,0
▪ Amérique centrale et du sud	20,8	34,6	44,6
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	15,5	32,4	52,1
▪ Asie de l'Est	33,6	38,4	28,0
▪ Asie du Sud	11,7	21,3	67,0
▪ Asie du Sud-Est	20,4	35,0	44,6
▪ Europe de l'Est	33,3	39,6	27,1
3e génération ou plus	**28,7**	**41,9**	**29,4**
Ensemble des élèves	**28,4**	**40,7**	**30,8**

Comme on peut le voir au tableau 9A, dans l'ensemble, les familles des élèves du groupe cible sont davantage polarisées au plan socio-économique que celles de troisième génération ou plus et

que l'ensemble des familles. En effet, si l'on ne note pas de différence marquée dans la proportion d'élèves dont l'indice de milieu socioéconomique est fort (26,8 % vs 28,7 % vs 28,4 %), ces familles sont nettement surreprésentées parmi les familles dont l'indice de statut socio-économique est faible (39 % vs 29,4 % vs 30,8 %) et sous-représentées parmi les familles dont l'indice est moyen (34,3% vs 41,9 % vs 40,7 %).

Cependant, ces tendances d'ensemble cachent d'importantes différences entre les sous-groupes. En effet, quatre sous-groupes sont très clairement défavorisés, soit les familles originaires de l'Asie du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Asie du Sud-Est et de l'Amérique centrale et du sud, avec des pourcentages d'indice de statut socio-économique faible variant de 67 % à 44,6 % et, conséquemment, une sous-représentation plus ou moins marquée dans les indices fort et moyen. À l'inverse, deux sous-groupes ont clairement un profil aussi et même plus favorisé que l'ensemble des familles de troisième génération et plus, soit celui de l'Asie de l'Est (33,6 %, indice de milieu socio-économique fort) et de l'Europe de l'Est (33,3 % indice de statut socio-économique fort). Finalement, un seul sous-groupe correspond au profil global de bipolarisation, celui de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

De plus, comme on peut le voir au tableau 9B, il semble y avoir un lien entre le statut socio-économique des familles et le rôle plus ou moins important qu'y joue le français. Les élèves dont les parents ont déclaré qu'ils étaient de langue maternelle française sont nettement surreprésentés parmi les familles à indice de statut socio-économique fort et, conséquemment, sous-représentés dans les déciles qui correspondent à un indice de statut socio-économique faible. Parmi les élèves de langue maternelle d'usage autre, la tendance est inversée : près d'un élève sur deux de ce sous-groupe vit, en effet, dans une famille dont le statut socio-économique est faible.

Tableau 9B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
▪ Langue maternelle française	36,1	37,1	26,8
▪ Langue maternelle autre	21,6	32,7	45,6
✓ Langue d'usage française	21,7	35,3	43,0
✓ Langue d'usage autre	21,6	32,1	46,3

Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, avec près de dix points de pourcentage d'écart, les élèves nés à l'étranger sont nettement plus défavorisés (43,2 %) que les élèves nés au Canada (33 %) (Tableau 9C).

Tableau 9C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
▪ Première génération	24,0	32,9	43,2
▪ Deuxième génération	30,7	36,3	33,0

2.1.2 Les variables liées au processus de scolarisation

2.1.2.1 Le niveau d'entrée dans le système scolaire

Tableau 10A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur français)

Région d'origine des élèves	Avant le secondaire (%)	Secondaire 1 (%)	En cours de scolarité (%)
1re et 2e générations	**77,7**	**9,4**	**12,9**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	79,6	7,6	12,9
▪ Amérique centrale et du sud	76,9	8,1	15,0
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	76,8	11,0	12,2
▪ Asie de l'Est	76,6	13,2	10,2
▪ Asie du Sud	49,0	30,5	20,5
▪ Asie du Sud-Est	90,0	5,5	4,5
▪ Europe de l'Est	72,1	13,7	14,2
3e génération ou plus	**99,4**	**0,2**	**0,4**
Ensemble des élèves	**96,1**	**1,6**	**2,3**

Comme on peut le voir au tableau 10A, près de huit élèves sur dix du groupe cible ont fréquenté le primaire. C'est une proportion relativement élevée, même si, comme on pouvait s'y attendre, elle est inférieure à celle qui prévaut au sein du groupe des élèves de troisième génération ou plus ou de l'ensemble des élèves (avec des taux dépassant 95 % dans les deux cas). Quelque 22,3 % des élèves arrivent cependant au début du secondaire ou en cours de scolarité secondaire, ce qui pourrait laisser présager des difficultés importantes au plan du cheminement scolaire. Ici encore, les différences entre les sous-groupes sont importantes et correspondent assez étroitement à l'historique des flux migratoires. À un extrême du continuum, 90 % des élèves dont les familles sont originaires du l'Asie du Sud-Est ont fréquenté le primaire, alors que ce n'est le cas que de 49 % des élèves dont les familles sont originaires de l'Asie du Sud. Dans ce dernier groupe, 20,5 % des élèves sont arrivés en cours de scolarité.

De plus, il semble y avoir un lien entre le profil d'entrée des élèves dans le système scolaire québécois et leurs caractéristiques linguistiques (Tableau 10B). Les élèves qui ont le français comme langue maternelle (88,9 %) ou langue d'usage (82,6 %) ont en effet beaucoup plus souvent poursuivi des études primaires au Québec (88,9 % et 82,6 %), que les élèves de langue maternelle autre qui ont aussi cette langue comme langue d'usage (69 %). C'est une tendance qu'on devrait analyser, ici encore, en tenant compte de l'impact d'une implantation plus ou moins ancienne sur les pratiques linguistiques des familles.

Tableau 10B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Avant le secondaire (%)	Secondaire 1 (%)	En cours de scolarité (%)
▪ Langue maternelle française	88,9	2,5	8,6
▪ Langue maternelle autre	71,6	13,2	15,3
✓ Langue d'usage française	82,6	3,7	13,7
✓ Langue d'usage autre	69,0	15,4	15,6

D'ailleurs, des analyses supplémentaires ont montré que le phénomène d'une entrée tardive, soit en secondaire 1 ou en cours de scolarité, touche essentiellement les élèves de première génération (36,7 %). À cet égard, le clivage n'est donc pas tant entre la première génération et la deuxième,

d'une part, et la troisième génération ou plus, d'autre part, mais plutôt entre les élèves nés à l'étranger et les élèves nés au Canada.

2.1.2.2 L'âge à l'arrivée au secondaire

Tableau 11A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur français)

Région d'origine des élèves	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)
1re et 2e générations	**65,2**	**27,1**	**7,6**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	73,8	20,4	5,8
▪ Amérique centrale et du sud	57,3	33,6	9,1
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	54,8	33,8	11,3
▪ Asie de l'Est	70,7	23,1	6,2
▪ Asie du Sud	44,1	35,1	20,8
▪ Asie du Sud-Est	67,8	24,4	7,8
▪ Europe de l'Est	68,6	24,4	7,0
3e génération ou plus	**80,4**	**18,7**	**0,9**
Ensemble des élèves	**78,1**	**20,0**	**1,9**

Comme le montre le tableau 11A, les élèves du groupe cible ont généralement accumulé plus de retard au primaire ou dans leur pays d'origine au moment où ils arrivent au secondaire que les élèves de troisième génération et plus ou l'ensemble des élèves. En effet, seulement deux élèves sur trois intègrent le secondaire à l'âge normal, alors que c'est le cas de quatre élèves sur cinq au sein des deux groupes de comparaison. La plupart du temps, il s'agit d'un an de retard qu'on pourrait lier, pour les élèves qui viennent du primaire québécois, à la fréquentation de la classe d'accueil. Cependant, 7,6 % des élèves ont deux ans et plus de retard et des analyses supplémentaires ont montré que, au sein de ce groupe, 3,1 % connaissent même trois ans ou plus de retard.

Le profil le plus favorable est celui des élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (73,8 % d'entre eux arrivent à l'âge normal au secondaire) et le moins favorable, celui des élèves originaires de l'Asie du Sud (44,1 % d'entre eux arrivent à l'âge normal au secondaire). Ce dernier groupe se caractérise également par l'importance des élèves présentant deux ans et plus de retard (un élève sur cinq). Cependant, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique

subsaharienne sont également fortement représentés parmi les élèves ayant un important retard scolaire (11,3 %), alors que nous avons vu plus haut qu'ils sont parmi les sous-groupes le plus souvent nés au Canada. Il semble donc que l'on soit ici face à deux cas de figure : le retard des premiers est plus susceptible d'avoir été influencé par leur vécu pré-migratoire alors que celui des seconds pourrait relever de facteurs familiaux ou systémiques au sein de la société d'accueil. Notons que le tableau 11C montre que le retard scolaire à l'arrivée au secondaire touche davantage les élèves de première génération (43,8 %) que ceux qui sont nés au pays (22 %).

Ici encore, les caractéristiques linguistiques, et notamment le statut plus ou moins important du français au sein de la famille, ont un lien avec un profil de scolarisation plus ou moins favorable au primaire. En effet, les élèves de langue maternelle française intègrent le secondaire beaucoup plus souvent à l'âge normal (77,6 %) que ceux de langue maternelle autre (58,4 %), même si le profil de ces derniers est nettement plus favorable lorsqu'ils ont adopté le français comme langue d'usage. Cependant, rappelons que les relations entre les caractéristiques linguistiques et l'ancienneté d'implantation peuvent être étroites : on ne saurait donc tirer de conclusions claires sur une relation de cause à effet dans cette dynamique.

Tableau 11B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)
▪ Langue maternelle française	77,6	20,3	2,1
▪ Langue maternelle autre	58,4	30,9	10,7
✓ Langue d'usage française	64,3	30,0	5,7
✓ Langue d'usage autre	57,1	31,1	11,8

Tableau 11C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)
▪ Première génération	56,2	31,7	12,1
▪ Deuxième génération	78,0	20,7	1,3

2.1.2.3 Le soutien linguistique au cours des études secondaires

Tableau 12A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le soutien en français au secondaire (secteur français)

Région d'origine des élèves	Non (%)	Oui (%)
1re et 2e générations	**85,0**	**15,0**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	89,4	10,6
▪ Amérique centrale et du sud	82,1	17,9
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	85,9	14,1
▪ Asie de l'Est	75,3	24,7
▪ Asie du Sud	45,4	54,6
▪ Asie du Sud-Est	90,7	9,3
▪ Europe de l'Est	73,3	26,7
3e génération ou plus	**99,9**	**0,1**
Ensemble des élèves	**97,7**	**2,3**

Comme on peut le voir au tableau 12A, la très grande majorité des élèves du groupe cible n'ont pas reçu de soutien en français durant leur cheminement secondaire. Cette situation peut s'expliquer par deux facteurs : d'une part, l'importance des élèves ayant le français comme langue maternelle ou d'usage au sein de ce groupe et, d'autre part, le fait que les élèves de langue maternelle ou de langue d'usage autre qui ont intégré le système scolaire au primaire ont reçu des services à cet ordre d'enseignement. Les 15 % restant sont donc, pour l'essentiel, composés d'élèves allophones ayant intégré le système scolaire au début ou en cours de scolarité secondaire. D'ailleurs, le tableau 12B montre bien que ce sont presque exclusivement des élèves de première génération ayant reçu ces services alors que le profil des élèves de deuxième génération est très similaire à celui des élèves de troisième génération ou plus.

Les différences entre les sous-groupes face à cette variable sont attendues et paraissent refléter, d'une part, l'ancienneté d'implantation des sous-groupes des diverses communautés et, d'autre part, le statut plus ou moins important qu'y joue le français comme langue maternelle ou langue d'usage. Ainsi, à un extrême du continuum, on trouve les élèves dont les familles sont originaires de l'Asie du Sud-Est, d'implantation ancienne et largement francophiles où moins d'un élève sur dix a encore besoin de soutien linguistique au secondaire. À l'autre extrême, au sein du sous-groupe originaire de l'Asie du Sud, d'implantation récente et plus anglophile, plus d'un élève sur deux est dans ce cas de figure.

Tableau 12B
Élèves de première et deuxième générations selon la génération :
répartition selon le soutien en français au secondaire (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Première génération	74,9	25,1
▪ Deuxième génération	99,3	0,7

2.1.2.4 L'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage (EHDAA)

Tableau 13A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine :
répartition selon la déclaration EHDAA (secteur français)

Région d'origine des élèves	Non (%)	Oui (%)
1re et 2e générations	**75,4**	**24,6**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	81,0	19,0
▪ Amérique centrale et du sud	69,6	30,4
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	62,6	37,4
▪ Asie de l'Est	87,8	12,2
▪ Asie du Sud	67,9	32,1
▪ Asie du Sud-Est	78,2	21,8
▪ Europe de l'Est	87,1	12,9
3e génération ou plus	**75,8**	**24,2**
Ensemble des élèves	**75,8**	**24,2**

En étudiant le tableau 13A, on constate que les élèves du groupe cible ne sont pas identifiés plus souvent comme étant handicapés ou en difficulté d'apprentissage que les élèves de troisième génération ou plus ou que l'ensemble des élèves. Toutefois, la région d'origine induit d'importantes variations. Trois sous-groupes se démarquent particulièrement négativement à cet égard, avec des taux d'identification EHDAA touchant un élève sur trois, et même davantage : les Antilles et l'Afrique subsaharienne (37,4 %), l'Asie du Sud (32,1 %) et l'Amérique centrale et du sud (30,4 %). À l'inverse, les élèves originaires de l'Asie de l'Est et de l'Europe de l'Est sont nettement moins souvent identifiés comme présentant des problèmes d'apprentissage que l'ensemble des élèves. À première vue, il semble exister un lien entre l'indice de statut socio-économique des familles (Tableau 9A) et la déclaration EHDAA. Cependant, d'autres phénomènes jouent probablement puisqu'au sein de ces trois sous-groupes, ce n'est pas le sous-

groupe le plus défavorisé (les élèves originaires de l'Asie du Sud) qui connaît le taux d'identification EHDAA le plus élevé.

Par ailleurs, les caractéristiques linguistiques et générationnelles des élèves ont également un impact sur le fait d'être identifié comme EHDAA. En effet, quelle que soit leur langue d'usage, les élèves de langue maternelle autre sont plus souvent dans cas que les élèves de langue maternelle française. La différence entre les élèves de première et de deuxième générations est toutefois peu marquée (Tableau 13C)

Tableau 13B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Langue maternelle française	79,3	20,7
▪ Langue maternelle autre	73,3	26,7
✓ Langue d'usage française	74,9	25,1
✓ Langue d'usage autre	72,9	27,1

Tableau 13C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Première génération	74,7	25,3
▪ Deuxième génération	76,4	23,6

2.1.2.5 La fréquence des changements d'école

Tableau 14A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine: répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur français)

Région d'origine des élèves	Non (%)	Oui (%)
1re et 2e génération	**53,7**	**46,3**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	51,1	48,9
▪ Amérique centrale et du sud	51,8	48,2
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	47,8	52,2
▪ Asie de l'Est	56,3	43,7
▪ Asie du Sud	70,3	29,7
▪ Asie du Sud-Est	56,5	43,5
▪ Europe de l'Est	59,1	40,9
3e génération ou plus	**48,3**	**51,7**
Ensemble des élèves	**49,1**	**50,9**

Comme le montre le tableau 14A, les élèves du groupe cible ont moins tendance à changer d'école durant leur scolarité secondaire que les élèves de troisième génération ou plus ou que l'ensemble des élèves. Il existe cependant d'importantes différences selon la région d'origine à cet égard. Ainsi, les élèves d'Asie de l'Est (56,3 %) et du Sud-Est (56,5 %), d'Europe de l'Est (59,1 %) et surtout d'Asie du Sud (70,3 %) ont nettement moins tendance à changer d'école que ceux de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Amérique centrale et du sud et surtout des Antilles et de l'Afrique sub-saharienne, dont le profil est similaire à celui des groupes de comparaison.

Tableau 14B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques: répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Langue maternelle française	50,5	49,5
▪ Langue maternelle autre	55,5	45,5
✓ Langue d'usage française	53,0	47,0
✓ Langue d'usage autre	56,1	43,9

Tableau 14C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération :
répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Première génération	57,0	43,0
▪ Deuxième génération	49,1	50,9

L'examen de cette variable selon les caractéristiques linguistiques ou la génération semble indiquer que les différences entre les régions d'origine résultent des profils de chacun des groupes en ce qui concerne ces deux variables. D'une part, en effet, le tableau 14B montre que la mobilité est nettement plus marquée chez les élèves qui ont le français comme langue maternelle et, dans une moindre mesure, comme langue d'usage, D'autre part, le tableau 14C illustre que l'absence de changement d'école au sein du groupe cible est en fait une caractéristique des élèves de la première génération. À partir de ces deux tendances, on peut penser que, si d'autres études ont identifié le fait de changer d'école comme un indicateur potentiellement négatif du succès scolaire, cela ne devrait pas être le cas des élèves d'origine immigrée au Québec. En effet, dans notre corpus, cet indicateur est associé à un ensemble de caractéristiques positives, soit faire partie des groupes de comparaison, avoir le français comme langue maternelle ou langue d'usage ou encore, être de deuxième génération ou plus.

2.1.3 Les caractéristiques des écoles fréquentées

2.1.3.1 Le réseau public ou privé

Tableau 15A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition entre le réseau public ou privé (secteur français)

Région d'origine des élèves	Écoles publiques (%)	Écoles privées (%)
1re et 2e générations	**76,5**	**23,5**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	66,6	33,4
▪ Amérique centrale et du sud	86,2	13,8
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	79,9	20,1
▪ Asie de l'Est	77,7	22,3
▪ Asie du Sud	96,9	3,1
▪ Asie du Sud-Est	80,1	19,9
▪ Europe de l'Est	72,8	27,2
3e génération ou plus	**82,2**	**17,8**
Ensemble des élèves	**81,3**	**18,7**

Comme l'indique le tableau 15A, les élèves du groupe cible fréquentent davantage l'école privée que l'ensemble des élèves ou les élèves de troisième génération ou plus (23,5 % vs 18,7 % et 17,8 %). Cette tendance pourrait s'expliquer, en partie, par la concentration de ces écoles à Montréal, où l'offre et la fréquentation de tels établissements sont supérieures à celles qui prévalent dans le reste de la province. En effet, si l'on compare les élèves de première et de deuxième générations aux élèves montréalais, et non à ceux de l'ensemble du Québec, le hiatus est minime, soit des taux respectifs de 23,5 % et de 25,9 %. De plus, comme pour d'autres caractéristiques, les différences entre les sous-groupes sont marquées. Les élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, et dans une moindre mesure ceux de l'Europe de l'Est, se caractérisent par des taux de fréquentation de l'école privée supérieurs à la moyenne, alors que ce phénomène est marginal (3,1 %) chez les élèves originaires de l'Asie du Sud, et dans une moindre mesure chez ceux qui sont originaires de l'Amérique centrale et du sud (13,8 %).

Les tableaux 15B et 15C montrent également un impact clair des caractéristiques linguistiques ou générationnelles. Parmi les élèves de première ou de deuxième génération, 38,5 % des élèves de langue maternelle française fréquentent l'école privée, alors que ce n'est le cas que de 15,3 % des élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre. Le hiatus entre première et deuxième

générations est également évident. Plus d'un élève sur trois de deuxième génération est à l'école privée, alors que c'est le cas de moins d'un élève sur cinq chez les élèves nés à l'étranger. Au-delà des différences de statut socio-économique, cette tendance peut être due, en partie, du moins pour les élèves d'immigration récente, à l'impossibilité de se présenter aux examens d'entrée des établissements privés qui ont souvent lieu près d'un an avant la date projetée de fréquentation ainsi qu'à la difficulté de ces examens, entre autres pour les non-francophones.

Tableau 15B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition entre le réseau public ou privé (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Écoles publiques (%)	Écoles privées (%)
▪ Langue maternelle française	64,2	35,8
▪ Langue maternelle autre	83,2	16,8
✓ Langue d'usage française	76,8	23,2
✓ Langue d'usage autre	84,7	15,3

Tableau 15C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition entre le réseau public ou privé (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Écoles publiques (%)	Écoles privées (%)
▪ Première génération	82,9	17,1
▪ Deuxième génération	67,3	32,7

2.1.3.2 Le rang de milieu socio-économique (écoles publiques)

Tableau 16A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le rang de milieu socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur français)

Région d'origine des élèves	Rangs déciles 1 à 3 (%)	Rangs déciles 4 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
1re et 2e générations	**17,7**	**23,7**	**35,1**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	20,2	18,2	28,3
▪ Amérique centrale et du sud	16,1	25,4	44,8
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	13,4	19,9	46,6
▪ Asie de l'Est	25,7	24,8	27,2
▪ Asie du Sud	9,7	25,2	61,9
▪ Asie du Sud-Est	13,8	25,3	41,0
▪ Europe de l'Est	15,9	31,8	25,1
3e génération ou plus	**22,4**	**34,7**	**25,1**
Ensemble des élèves	**21,7**	**33,0**	**26,6**

* Les totaux n'atteignent pas 100 % puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

Comme on peut le voir au tableau 16A, lorsqu'ils fréquentent une école publique, les élèves de première et deuxième générations le font plus souvent dans un milieu socio-économiquement faible (35,1 %) que ceux de la troisième génération ou plus ou que l'ensemble des élèves, dont le pourcentage oscille autour de 25 %. Conséquemment, ces élèves sont moins représentés dans les écoles des déciles du rang socio-économique correspondant à un milieu favorisé (17,7 %) ou moyen (23,7 %). Cependant, on peut voir de façon frappante au tableau 11C que ce phénomène est d'abord et avant tout le fait des élèves nés à l'étranger (40 % dans les écoles de rangs déciles 8 à 10), alors que les élèves de deuxième génération ont un profil similaire, bien qu'un plus négatif, à celui des élèves de troisième génération ou plus ou de l'ensemble des élèves.

Les caractéristiques linguistiques des élèves semblent également jouer un rôle significatif (Tableau 16B). Les élèves de langue maternelle française sont en effet non seulement beaucoup moins nombreux à fréquenter l'école publique, comme nous l'avons vu plus haut, mais lorsqu'ils le font, ils se trouvent beaucoup moins dans des milieux défavorisés (20,2 %). À l'autre extrême du continuum, les élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre fréquentent massivement l'école publique et, à l'intérieur de celle-ci, des écoles très fortement défavorisées (44,5 %).

Tableau 16B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le rang de statut socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Rangs déciles 1 à 3 (%)	Rangs déciles 4 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
▪ Langue maternelle française	21,7	22,3	20,2
▪ Langue maternelle autre	15,5	24,4	43,3
✓ Langue d'usage française	15,2	23,4	38,2
✓ Langue d'usage autre	15,5	24,7	44,5

* Les totaux n'atteignent pas 100 % puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

Tableau 16C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le rang de statut socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Rangs déciles 1 à 3 (%)	Rangs déciles 4 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
▪ Première génération	16,6	26,3	40,0
▪ Deuxième génération	19,1	20,1	28,1

* Les totaux n'atteignent pas 100 % puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

Ces deux facteurs pourraient expliquer, dans une certaine mesure, les importantes différences que l'on rencontre entre les sous-groupes selon la région d'origine (voir tableau 16A). Les élèves originaires de l'Asie du Sud et, dans une moindre mesure, ceux qui sont originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du sud se trouvent, en effet, de façon disproportionnée dans des écoles de milieu défavorisé, alors que c'est nettement moins fréquent chez les élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Asie de l'Est et surtout de l'Europe de l'Est. Cependant, il est évident, du fait même de la définition de ces deux indicateurs, qu'il existe un lien entre le statut socio-économique des familles et le rang de milieu socio-économique de l'école que fréquentent leurs enfants (voir tableau 9A). En effet, si les élèves originaires de l'Asie du Sud, anglophiles, massivement de première génération et fortement défavorisés, cumulent les trois facteurs de risque, le profil de fréquentation scolaire des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du sud, paraît relever essentiellement de la défavorisation de leurs familles.

2.1.3.3 La proportion d'élèves du groupe cible

Tableau 17A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur français)

Région d'origine des élèves	0 à 25 % (%)	> 26 à 50 % (%)	> 51 à 75 % (%)	> 76 % (%)
1re et 2e générations	**31,7**	**25,1**	**25,2**	**18,0**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	21,6	24,2	30,0	24,3
▪ Amérique centrale et du sud	35,1	24,6	26,4	13,8
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	23,6	27,3	31,3	17,8
▪ Asie de l'Est	30,4	31,3	23,6	14,7
▪ Asie du Sud	5,3	21,4	24,2	49,0
▪ Asie du Sud-Est	23,0	30,0	20,3	26,7
▪ Europe de l'Est	21,7	25,7	27,1	25,5
3e génération ou plus	**91,3**	**6,3**	**2,2**	**0,3**
Ensemble des élèves	**82,3**	**9,1**	**5,7**	**3,0**

Comme le montre le tableau 17A, la majorité des élèves de première et de deuxième générations fréquentent une école où la proportion de leur groupe est inférieure à 50 %. En d'autres mots, ils fréquentent une école où les élèves de troisième génération ou plus, qui peuvent toutefois être de toutes origines, sont majoritaires. Ce profil est plus positif que la rumeur publique, qui insiste souvent sur les phénomènes de concentration ethnique, ne le laisse augurer. Cependant, il est très différent de celui des élèves de troisième génération ou plus ou de l'ensemble des élèves qui, vivant de manière beaucoup plus marquée en région, se trouvent massivement dans des écoles où la présence des élèves issus de l'immigration est inférieure à 25 %[16].

Quant aux élèves qui fréquentent une école où la proportion du groupe cible dépasse les 50 %, ils le font plus souvent dans une école à moyenne densité (25,2 %) que dans une école à très haute densité (18 %). Ce dernier cas nous intéresse ici particulièrement. En effet, d'une part, une telle situation limite significativement les contacts des élèves issus de l'immigration avec leurs pairs

[16] Dans un effet de miroir, on pourrait considérer que les élèves de troisième génération ou plus sont plus ghettoïsés que les élèves issus de l'immigration, c'est-à-dire qu'ils ont moins d'occasions d'avoir des contacts significatifs avec leurs pairs de statut migratoire ou d'origines différentes. Cependant, il est plus intéressant de comparer les élèves de première et de deuxième générations aux élèves montréalais de troisième génération. À cet égard, des analyses supplémentaires montrent que 60 % d'entre eux fréquentent une école où la densité d'élèves issus de l'immigration est moyenne (41,4 %) ou forte (18,9 %). Ils ont donc des occasions significatives de contacts avec une population scolaire diversifiée. Cependant, ils sont presque totalement absents des écoles à très haute densité (2,4 %).

d'implantation plus ancienne et, d'autre part, elle est susceptible d'avoir des conséquences négatives, sinon sur le cheminement scolaire des élèves, du moins sur leur intégration linguistique ainsi que sur la complexité de la tâche de leurs enseignants.

Les données des tableaux 17A, 17B et 17C révèlent à cet égard d'importantes différences entre les sous-groupes, que ceux-ci soient définis par la région d'origine, les caractéristiques linguistiques ou le statut générationnel. Près d'un élève sur deux dont la famille est originaire de l'Asie du Sud fréquente en effet une école à très haute densité, alors que c'est le cas d'un élève sur quatre dans les familles originaires de l'Asie du Sud-Est, de l'Europe de l'Est et d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

De même, les élèves qui ont comme langue maternelle et langue d'usage une autre langue que le français sont beaucoup plus susceptibles de fréquenter une école à forte concentration d'élèves issus de l'immigration (26,2 %) que les élèves de langue maternelle française (7,9 %) ou même les élèves de langue maternelle autre ayant comme langue d'usage le français (12,6%). Finalement, les élèves de première génération, avec des taux de fréquentation d'une école à très haute densité de 22,7 %, sont nettement plus concentrés que ceux de deuxième génération.

Tableau 17B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	0 à 25 % (%)	> 26 à 50 % (%)	> 51 à 75 % (%)	> 76 % (%)
▪ Langue maternelle française	48,8	24,3	19,0	7,9
▪ Langue maternelle autre	22,2	25,5	28,6	23,6
✓ Langue d'usage française	28,0	31,1	28,3	12,6
✓ Langue d'usage autre	20,9	24,2	28,7	26,2

Tableau 17C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur français)

Statut générationnel des élèves	0 à 25 % (%)	> 26 à 50 % (%)	> 51 à 75 % (%)	> 76 % (%)
▪ Première génération	31,2	21,0	25,1	22,7
▪ Deuxième génération	32,4	30,9	25,4	11,4

2.1.4 Le cheminement scolaire au secondaire

2.1.4.1 Le retard supplémentaire accumulé après deux ans

Tableau 18A
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur français)

Région d'origine des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
1re et 2e générations	**20,3**	**7,5**	**72,2**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	15,8	5,7	78,4
▪ Amérique centrale et du sud	23,4	7,7	68,9
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	29,7	8,6	61,7
▪ Asie de l'Est	12,2	4,9	82,9
▪ Asie du Sud	30,6	25,2	44,2
▪ Asie du Sud-Est	15,0	5,7	79,3
▪ Europe de l'Est	12,4	7,6	80,0
3e génération ou plus	**18,8**	**1,3**	**79,9**
Ensemble des élèves	**19,0**	**2,1**	**78,9**

Dans l'ensemble, les élèves de première et de deuxième générations semblent progresser au sein du système scolaire de manière similaire à ceux de l'ensemble des élèves ou des élèves de troisième génération ou plus. En effet, on ne note pas de différence significative, du moins chez ceux qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire et au début du secondaire 1[17], dans le taux de retard accumulé après deux ans chez ces élèves, qui touche environ un élève sur cinq, qu'il soit issu de l'immigration ou d'implantation plus ancienne. Le taux d'absence est cependant plus élevé chez les élèves de première ou de deuxième génération que chez les autres, mais, à ce

[17] Nous avons dû limiter nos analyses à ce groupe, étant donné la difficulté d'étudier les profils extrêmement dispersés du petit nombre d'élèves de notre cohorte qui ont intégré le système scolaire en secondaire 2, 3, 4 et 5.

niveau, soit en secondaire 3, cet indicateur est plus susceptible d'indiquer un départ du Québec qu'un abandon pur et simple des études.

Cependant, il est clair que les divers sous-groupes ne vivent pas la même situation scolaire. Le profil des élèves originaires de l'Asie du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, et dans une moindre mesure, celui des élèves originaires d'Amérique centrale et du sud, est nettement plus problématique que celui des autres. Dans les deux premiers cas, un élève sur trois accumule du retard supplémentaire deux ans après son entrée au secondaire, alors que c'est le cas d'un peu moins d'un élève sur quatre pour les élèves originaires d'Amérique centrale et du sud.

Comme pour d'autres variables à l'étude, les caractéristiques linguistiques et le statut générationnel semblent également jouer un certain rôle dans la dynamique du retard scolaire au secondaire. Comme on peut le voir aux tableaux 18B et 18C, tel qu'attendu, les élèves de langue maternelle française (17,6 %) ainsi que les élèves de deuxième génération (18,4 %) accumulent moins de retard que les élèves de langue maternelle autre (21,9 %) ou que les élèves de première génération (22 %). De plus, dans le premier cas, l'impact d'avoir le français comme langue d'usage au sein du sous-groupe de langue maternelle autre se confirme. Cependant, l'effet de ces deux variables semble plus probant sur l'ampleur de l'absence des élèves deux ans après leur entrée en secondaire, ce qui implique de considérer l'interprétation de la colonne « Pas en retard » avec beaucoup de précaution. En effet, les données ministérielles sur les flux migratoires montrent que ce sont surtout des familles de première génération et de langue d'usage autre qui quittent le Québec.

Tableau 18B
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
▪ Langue maternelle française	17,6	3,9	78,5
▪ Langue maternelle autre	21,9	9,6	68,5
✓ Langue d'usage française	20,7	5,0	74,4
✓ Langue d'usage autre	22,3	10,7	67,1

Tableau 18C
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur français)

Statut générationnel des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
▪ Première génération	22,0	11,9	66,1
▪ Deuxième génération	18,4	2,5	79,1

2.1.4.2 Le taux de diplomation selon divers horizons temporels

Tableau 19A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur français)

Région d'origine des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
1re et 2e générations	**46,5**	**56,5**	**61,1**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	56,9	67,4	71,5
▪ Amérique centrale et du sud	36,3	47,0	52,2
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	36,0	48,3	54,4
▪ Asie de l'Est	61,9	71,2	75,3
▪ Asie du Sud	23,5	33,5	39,9
▪ Asie du Sud-Est	56,9	66,5	70,2
▪ Europe de l'Est	55,7	66,3	70,0
3e génération ou plus	**57,0**	**65,5**	**69,5**
Ensemble des élèves	**55,4**	**64,1**	**68,2**

Comme on peut le constater au tableau 19A, les élèves du groupe cible ont un taux de diplomation secondaire plus faible que celui des élèves de troisième génération ou plus ou de l'ensemble des élèves du Québec et ce, quel que soit l'horizon temporel retenu. En effet, alors que 57 % des élèves de troisième génération ou plus obtiennent leur diplôme secondaire au moment prévu, ce n'est le cas que de 46,5 % des élèves de première et de deuxième générations. De plus, même si les élèves issus de l'immigration bénéficient légèrement davantage d'une scolarité prolongée (61,1 % de diplômés deux ans après le moment prévu), le hiatus avec les élèves de troisième génération ou plus demeure significatif (plus de huit points de pourcentage). Cependant, on voit clairement au tableau 19C que la situation problématique touche essentiellement les élèves de première génération. En effet, quel que soit l'horizon temporel retenu, les élèves de deuxième génération se comportent de façon tout à fait équivalente (et même dans certains cas supérieure)

aux élèves de troisième génération ou plus. Ces résultats sont plausibles sur le plan psychopédagogique, mais il faut également tenir compte du fait que, comme pour d'autres variables, les résultats des élèves de première génération sont susceptibles d'être influencés par leur taux de départ du Québec[18].

Le tableau 19A montre également les différences majeures entre les sous-groupes selon la région d'origine dans l'obtention d'un diplôme secondaire. Quel que soit l'horizon temporel retenu, quatre sous-groupes, soit ceux des élèves originaires de l'Asie de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Europe de l'Est et de l'Asie du Sud-Est, se démarquent par leur taux de diplomation supérieur ou équivalent à celui des élèves de troisième génération ou plus, alors que les élèves originaires d'Amérique centrale et du sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et surtout de l'Asie du Sud traînent nettement de l'arrière. Notons que ces trois sous-groupes, caractérisés par des indicateurs socio-économiques moins favorables que les autres, avaient déjà tendance à accumuler davantage de retard deux ans après leur entrée au secondaire.

Par ailleurs, le tableau 19B illustre, une fois de plus, l'impact des caractéristiques linguistiques. L'obtention d'un diplôme secondaire est la plus élevée chez les élèves de langue maternelle française, suivie des élèves de langue maternelle autre mais qui ont le français comme langue d'usage. Elle est plus faible au sein du groupe des élèves dont la langue maternelle et la langue d'usage sont autres.

Tableau 19B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
▪ Langue maternelle française	52,9	62,2	66,1
▪ Langue maternelle autre	42,9	53,4	58,4
✓ Langue d'usage française	48,3	58,0	62,3
✓ Langue d'usage autre	41,7	52,3	57,5

[18] Comme nous le verrons d'ailleurs à la section suivante lorsque nous présenterons des taux de décrochage net.

Tableau 19C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération :
taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
▪ Première génération	40,0	49,8	54,7
▪ Deuxième génération	55,7	66,1	70,2

2.1.4.3 Le taux de diplomation cumulatif selon le réseau privé ou public

Tableau 20A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine :
taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur français)

Région d'origine des élèves	Public (%)	Privé (%)
1re et 2e générations	**57,0**	**74,4**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	68,4	77,6
▪ Amérique centrale et du sud	50,1	65,5
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	49,1	75,5
▪ Asie de l'Est	72,2	86,0
▪ Asie du Sud	38,3	90,3
▪ Asie du Sud-Est	65,9	87,7
▪ Europe de l'Est	69,1	72,5
3e génération ou plus	**65,9**	**87,0**
Ensemble des élèves	**64,7**	**84,6**

Comme on pouvait s'y attendre, le tableau 20A montre que les élèves du groupe cible obtiennent bien davantage leur diplôme lorsqu'ils fréquentent le réseau privé (74,4 %) que le réseau public (57 %). Toutefois, il est intéressant de noter que le hiatus avec les élèves de troisième génération ou plus est légèrement plus marqué au réseau privé (plus de 12 points de pourcentage d'écart) qu'au réseau public (un peu moins de neuf points de pourcentage d'écart). C'est une tendance intéressante, qui pourrait révéler soit une différence dans la composition des élèves de troisième génération ou plus qui fréquentent les deux réseaux ou un investissement tout particulier du réseau public auprès de ses clientèles immigrantes. Le tableau 20C montre, en effet, que la différence à cet égard n'oppose pas les élèves du groupe cible à ceux du groupe contrôle, mais l'ensemble des élèves nés au Canada à ceux qui sont nés à l'étranger. Les élèves de deuxième génération ont un profil de diplomation secondaire assez similaire à celui des élèves de troisième génération ou plus, et ce, quel que soit le réseau scolaire fréquenté.

Cependant, chez certains sous-groupes, la fréquentation de l'école privée a un impact positif massif sur la diplomation. C'est le cas, entre autres, des élèves originaires de l'Asie du Sud, qui obtiennent leur diplôme à 38,3 % au public et à 90,3 % au privé ou encore des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne qui obtiennent leur diplôme à 49,1 % au public et à 75,5 % au privé. Pour comprendre l'origine de ces différences surprenantes, il faudrait explorer de façon approfondie les caractéristiques des sous-groupes particuliers qui choisissent l'école privée au sein de ces communautés.

Le tableau 20B confirme la nécessité d'analyses plus fines dans ce domaine. En effet, contrairement à la tendance générale constatée pour la très grande majorité des variables, au privé ce sont les élèves de langue maternelle autre et qui ont comme langue d'usage cette langue qui connaissent les taux de diplomation les plus élevés (77,3 %). Cependant, les différences entre les sous-groupes sont ici peu marquées face à celles qui opposent les élèves du réseau privé à ceux du réseau public.

Tableau 20B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Public (%)	Privé (%)
▪ Langue maternelle française	62,3	72,9
▪ Langue maternelle autre	54,8	76,1
✓ Langue d'usage française	59,2	72,8
✓ Langue d'usage autre	53,9	77,3

Tableau 20C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Public (%)	Privé (%)
▪ Première génération	53,3	61,4
▪ Deuxième génération	63,5	84,0

2.1.4.4 Le secteur d'obtention du diplôme

Tableau 21A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur français)

Région d'origine des élèves	Formation générale des jeunes (%)	Formation générale des adultes (%)	Formation professionnelle (%)
1re et 2e générations	**90,5**	**8,5**	**1,0**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	92,7	6,7	0,6
▪ Amérique centrale et du sud	89,6	9,0	1,4
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	87,3	12,3	0,5
▪ Asie de l'Est	94,3	5,5	0,3*
▪ Asie du Sud	76,3	22,9	0,8*
▪ Asie du Sud-Est	91,3	8,2	0,4*
▪ Europe de l'Est	93,1	6,7	0,2*
3e génération ou plus	**89,0**	**7,3**	**3,7**
Ensemble des élèves	**89,2**	**7,4**	**3,3**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

Comme l'ensemble des élèves québécois, les élèves issus de l'immigration obtiennent massivement leur diplôme à la formation générale des jeunes. Ils fréquentent légèrement davantage le secteur des adultes, mais boudent nettement plus la formation professionnelle que les autres élèves. Dans le premier cas, le tableau 21A montre que cette légère surreprésentation résulte de la présence marquée de deux sous-groupes au sein du secteur des adultes, soit les élèves de l'Asie du Sud (22,9 %) et les élèves des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (12,3 %).

Le tableau 21B montre que le passage vers l'éducation des adultes est d'abord et avant tout le fait des élèves de langue maternelle autre, et surtout de ceux qui ont cette langue comme langue d'usage. Il est donc probable que le passage au secteur des adultes est aussi souvent un passage vers l'enseignement en langue anglaise[19]. Quant à la faiblesse de la popularité de la formation professionnelle, c'est une constante dans beaucoup d'études sur le profil des populations immigrantes au Canada liée, en grande partie, aux attentes éducatives élevées des parents. Dans le cas des sous-groupes qui connaissent un taux d'échec significatif, on peut se demander, cependant, si cette tendance ne constitue pas un facteur aggravant.

[19] Rappelons que dans le cas des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, l'étude de Mc Andrew et Ledent (2009) a illustré que le phénomène touchait d'abord et avant tout les élèves antillais anglophones.

Tableau 21B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Formation générale des jeunes (%)	Formation générale des adultes (%)	Formation professionnelle (%)
▪ Langue maternelle française	92,1	6,6,	1,4
▪ Langue maternelle autre	89,6	9,7	0,7
✓ Langue d'usage française	92,5	6,9	0,5
✓ Langue d'usage autre	88,8	10,5	0,7

2.1.4.5 La diplomation tardive et le taux de décrochage net

Tableau 22A
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français)

Région d'origine des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
1re et 2e générations	**63,7**	**3,4**	**32,9**	**5,3**	**5,9**	**21,7**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	72,3	2,6	25,1	4,1	3,1	17,9
▪ Amérique centrale et du sud	55,5	3,8	40,7	5,0	8,0	27,7
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	55,2	4,7	40,1	4,8	9,8	25,5
▪ Asie de l'Est	77,8	1,9*	20,3	5,3	3,6	11,4
▪ Asie du Sud	46,1	3,6	50,3	15,2	6,4	28,7
▪ Asie du Sud-Est	69,6	2,1	28,3	3,8	5,3	19,2
▪ Europe de l'Est	71,3	2,4	26,3	6,5	2,4	17,4
3e génération ou plus	**69,1**	**4,5**	**26,4**	**0,8**	**4,8**	**20,8**
Ensemble des élèves	**68,4**	**4,4**	**27,2**	**1,4**	**5,0**	**20,8**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

Les analyses qui précèdent, basées sur le taux d'obtention d'un diplôme secondaire deux ans après la date prévue, pourraient laisser croire que le taux de décrochage chez les élèves de première et de deuxième générations est significativement plus élevé que celui qui prévaut chez l'ensemble des élèves québécois et plus particulièrement chez ceux qui sont de troisième génération ou plus. Dans les faits, toutefois, cet indicateur néglige plusieurs réalités communes à l'ensemble des élèves ou spécifiques à ceux de première ou de deuxième générations, soit le fait que certains élèves obtiennent leur diplôme dans un horizon temporel encore plus étendu, quittent le Québec

ou encore continuent leurs études secondaires au secteur de adultes, même au-delà de la vingtaine. C'est ce qu'illustre le tableau 22A qui, contrairement aux analyses précédentes, se limite à la cohorte 1998-1999 et ce, afin d'être en mesure d'évaluer la situation sur un horizon temporel le plus large possible (soit, dans le cas qui nous intéresse, jusqu'en 2007-2008).

On y voit ainsi que si les élèves issus de l'immigration sont globalement moins diplômés que l'ensemble des élèves en juin 2005, lorsqu'on tient compte des autres phénomènes décrits plus haut et plus particulièrement de leur taux de départ nettement plus élevés que celui des élèves de troisième génération ou plus, les différences de décrochage apparaissent minimes. En fait, dans les deux cas, c'est sensiblement un élève sur cinq qui a véritablement décroché en 2007-2008 (soit 21,7 % chez les élèves issus de l'immigration et 20,8 % chez les élèves de troisième génération ou plus ainsi que chez l'ensemble des élèves québécois).

L'ordre hiérarchique entre les sous-groupes est toutefois peu modifié par cette autre façon de considérer le cheminement scolaire. En effet, les sous-groupes qui ont un taux de décrochage net plus élevé que la moyenne, soit les élèves originaires de l'Asie du Sud, de l'Amérique centrale et du sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, sont les mêmes qui connaissent un taux de diplomation plus faible. De même, chez les sous-groupes extrêmement performants (Asie de l'Est et, dans une moindre mesure, Europe de l'Est) les taux de décrochage net inférieurs à la moyenne en 2007-2008 vont de pair avec une diplomation élevée en juin 2005. Cependant, tous les sous-groupes défavorisés augmentent significativement leur performance, soit parce que leur faible taux de diplomation en 2005 ans était influencé par leur départ hors du Québec (Asie du Sud) ou parce qu'ils manifestent une résilience remarquable à l'éducation des adultes (Antilles et Afrique subsaharienne, Amérique centrale et du sud).

L'approche du cheminement par le biais des taux de décrochage net diminue également le pouvoir explicatif des caractéristiques linguistiques des élèves, comme on peut le voir au tableau 22B. En effet, si les élèves de langue maternelle française ont un taux de décrochage net inférieur à celui des élèves de langue maternelle autre, surtout lorsque ces derniers ont pour langue d'usage cette langue (respectivement 19,9 % vs 23 %), les différences entre les sous-groupes sont nettement moins marquées que dans le cas de la diplomation.

Il en est de même pour l'impact du statut générationnel des élèves (Tableau 22C). En effet, le déficit des élèves de la première génération face aux élèves de la deuxième constaté en matière de diplomation deux ans après le moment prévu, persiste lorsqu'on aborde le phénomène de la réussite scolaire sous l'angle du taux de décrochage net à plus long terme. Cependant, il est nettement moins marqué (différence d'un peu moins de cinq points de pourcentage). De plus, des analyses supplémentaires ont montré que ce taux relativement élevé chez les élèves de première génération est d'abord et avant tout le fait des élèves qui n'ont pas fait leurs études primaires au Québec (32,9 % vs 21,9 % chez les élèves arrivés au Québec avant le secondaire 1).

Tableau 22B
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
▪ Langue maternelle française	67,3	2,9	29,8	3,9	6,0	19,9
▪ Langue maternelle autre	61,4	3,6	35,0	6,2	5,8	23,0
✓ Langue d'usage française	63,9	4,4	31,7	3,8	5,6	22,3
✓ Langue d'usage autre	60,8	3,5	35,7	6,8	5,9	23,0

Tableau 22C
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
▪ Première génération	58,4	3,8	37,8	8,1	5,7	24,0
▪ Deuxième génération	69,8	2,8	27,4	2,2	6,0	19,2

2.1.5 La participation et la performance aux épreuves ministérielles de fin d'études secondaires

2.1.5.1 En mathématiques

Tableau 23A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur français)

Région d'origine des élèves	Taux de participation globale (%)	Maths 514 (%)	Maths 526 (%)	Maths 536 (%)
1re et 2e générations	**57,9**	**34,0**	**15,2**	**50,8**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	66,9	23,7	14,5	61,8
▪ Amérique centrale et du sud	51,2	47,5	16,4	36,0
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	50,0	50,1	15,8	34,0
▪ Asie de l'Est	76,4	15,4	10,8	73,9
▪ Asie du Sud	33,3	33,8	12,4	53,8
▪ Asie du Sud-Est	67,7	23,3	12,7	64,0
▪ Europe de l'Est	65,7	19,7	15,4	64,9
3e génération ou plus	**60,2**	**40,2**	**15,6**	**44,2**
Ensemble des élèves	**59,8**	**39,3**	**15,6**	**45,1**

Comme le montre le tableau 23A, les élèves du groupe cible participent légèrement moins aux épreuves ministérielles de secondaire 5 en mathématiques que l'ensemble des élèves et surtout que les élèves de troisième génération ou plus[20]. Cependant, lorsqu'ils se présentent à de telles épreuves, ils sont significativement plus nombreux à le faire en Maths 536, soit le cours dont le niveau est le plus exigeant, généralement pré-requis pour la poursuite d'études en sciences au cégep. Le cours Maths 526 est peu populaire chez l'ensemble des sous-groupes, alors que le cours Maths 514, dont le niveau d'exigence est le plus bas, est plus populaire chez les élèves de troisième génération ou plus ou l'ensemble des élèves qu'au sein du groupe cible.

Les différences de comportement selon la région d'origine sont complexes. À un extrême, quatre sous-groupes manifestent à la fois une participation globale et un choix du cours le plus exigeant très élevés, soit les élèves originaires de l'Asie du Sud-Est, de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du

[20] Cette absence pourrait être liée à un décrochage précoce mais également, et plus probablement, au départ du Québec d'une partie des élèves qui faisaient partie de la cohorte initiale,

Nord et du Moyen-Orient et surtout ceux de l'Asie de l'Est. Ce dernier sous-groupe a un écart de plus de 15 points de pourcentage de participation globale avec les élèves de troisième génération ou plus et de près de 30 points en ce qui concerne le choix du cours de Maths 536. À l'autre extrême, deux sous-groupes sont à la fois plus absents aux épreuves et nettement sous-représentés dans le cours le plus exigeant, soit les élèves originaires de l'Amérique centrale et du sud et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne. Le cas des élèves originaires de l'Asie du Sud est paradoxal, avec à la fois un taux de participation très faible mais un choix du cours Maths 536 supérieur à celui des élèves de troisième génération ou plus ou de l'ensemble des élèves[21].

Ce portrait complexe se confirme lorsqu'on aborde le groupe cible selon ses caractéristiques linguistiques (Tableau 23B). En effet, alors que le taux de participation globale semble positivement influencé par le fait d'avoir le français comme langue maternelle ou langue d'usage, ce sont les élèves de langue maternelle autre qui ont cette langue comme langue d'usage qui choisissent davantage le cours le plus exigeant (on peut sans doute penser que ce résultat est influencé par le choix dominant du cours Maths 536 chez les élèves de l'Asie de l'Est).

Quant à l'analyse selon la génération, si elle confirme la plus grande absence des élèves de première génération (sans doute conséquente à leur taux de départ du Québec élevé), elle n'a pas révélé de différences significatives dans le choix d'un cours de mathématiques plus ou moins exigeant, selon l'ancienneté d'implantation (un élève sur deux, qu'il soit de première ou de deuxième génération, choisit le cours de Maths 536 donnant accès aux études supérieures en sciences).

Tableau 23B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Taux de participation globale (%)	Maths 514 (%)	Maths 526 (%)	Maths 536 (%)
▪ Langue maternelle française	61,2	34,2	17,4	48,4
▪ Langue maternelle autre	56,0	33,9	13,8	52,3
✓ Langue d'usage française	60,7	36,5	15,0	48,5
✓ Langue d'usage autre	54,9	33,2	13,5	53,3

[21] Ici encore, il faut sans doute garder en tête les taux de départ importants du Québec au sein de ce groupe.

Tableau 23C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Taux de participation globale (%)	Maths 514 (%)	Maths 526 (%)	Maths 536 (%)
▪ Première génération	52,3	34,5	14,0	51,5
▪ Deuxième génération	65,7	33,4	16,5	50,1

En ce qui concerne les résultats aux épreuves, comme l'indique le tableau 24A, on ne note pas de différences majeures entre le groupe cible et les deux groupes contrôle. Les élèves de première et deuxième générations réussissent un peu moins bien au cours de Maths 514 et légèrement mieux au cours de Maths 536 et, comme ces derniers, présentent des moyennes nettement plus élevées au second cours qu'au premier. Il semble donc que les élèves qui sont forts en mathématiques choisissent le cours le plus exigeant et y réussissent mieux, alors que la dynamique inverse prévaut dans le cas des élèves plus faibles en mathématiques et ce, indépendamment du statut générationnel des uns et des autres. Les différences selon le sous-groupe d'origine sont également peu marquées, bien qu'ici encore les élèves dont les familles sont originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du sud se distinguent par des résultats plus faibles que ceux des autres sous-groupes aux deux types d'épreuves.

Tableau 24A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur français)

Région d'origine des élèves	Maths 514 (%)	Maths 536 (%)
1re et 2e générations	**64,7**	**73,2**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	64,4	74,5
▪ Amérique centrale et du sud	64,4	69,0
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	62,1	68,2
▪ Asie de l'Est	68,0	77,9
▪ Asie du Sud	65,0	73,8
▪ Asie du Sud-Est	66,1	73,7
▪ Europe de l'Est	65,9	75,5
3e génération ou plus	**67,6**	**72,4**
Ensemble des élèves	**67,3**	**72,5**

Les tableaux 24B et 24C montrent, par ailleurs, que ni les caractéristiques linguistiques, ni le statut générationnel n'induisent de différences significatives.

Tableau 24B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Maths 514 (%)	Maths 536 (%)
▪ Langue maternelle française	65,3	72,4
▪ Langue maternelle autre	64,3	73,7
✓ Langue d'usage française	64,3	72,9
✓ Langue d'usage autre	64,3	73,9

Tableau 24C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Maths 514 (%)	Maths 536 (%)
▪ Première génération	64,4	73,4
▪ Deuxième génération	65,1	73,0

2.1.5.2 En français, langue d'enseignement

Tableau 25A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (secteur français)

Région d'origine des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
1re et 2e générations	**63,8**	**70,5**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	72,8	71,8
▪ Amérique centrale et du sud	59,1	67,8
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	59,2	68,5
▪ Asie de l'Est	77,0	71,3
▪ Asie du Sud	32,8	69,1
▪ Asie du Sud-Est	71,9	71,5
▪ Europe de l'Est	70,5	73,5
3e génération ou plus	**69,9**	**72,2**
Ensemble des élèves	**69,0**	**72,0**

Comme on peut le voir au tableau 25A, la performance en français langue d'enseignement chez le groupe cible semble plus problématique, ou du moins, moins favorable, que sa performance en mathématiques. On note d'abord, globalement, un écart de participation aux épreuves

ministérielles d'autour de six points avec les élèves de troisième génération ou plus et l'ensemble des élèves. De plus, la note moyenne à cette épreuve est légèrement inférieure (autour d'un point et demi). Si l'on considère toutefois qu'il s'agit d'élèves dont 64,6 % n'ont pas le français comme langue maternelle, on peut considérer qu'il s'agit d'un résultat somme toute très satisfaisant, qui témoigne sans doute de la qualité des services reçus.

Par ailleurs, tout comme dans le cas des mathématiques, les différences entre les sous-groupes semblent affecter davantage le taux de participation que la moyenne. En effet, le faible taux de participation est essentiellement influencé par l'absence des élèves originaires de l'Asie du Sud (32,8 %). On peut penser que ces élèves ont quitté le Québec ou ont déjà effectué un transfert vers le secteur anglais de l'éducation des adultes. Il est également influencé par le faible taux de participation des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud (dans ce dernier cas, on peut penser qu'on fait davantage face à des problèmes d'apprentissage puisque cette donnée est concordante avec l'ensemble de nos analyses jusqu'à présent). Chez les autres sous-groupes, la participation est légèrement ou même significativement supérieure à celle qu'on rencontre chez les groupes contrôle. Ici encore, les différences de moyenne aux épreuves chez les élèves qui s'y sont présentés sont peu importantes, même si l'on peut souligner la performance assez impressionnante des élèves de l'Europe de l'Est, un groupe composé massivement d'élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou d'usage.

Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre (Tableau 25B), les élèves de langue maternelle ou d'usage française participent davantage aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement que les élèves de langue d'usage autre. Toutefois, il faut ici encore souligner le peu de différence en matière de résultat moyen, les élèves de langue d'usage autre n'ayant que deux points de déficit face aux élèves de langue maternelle française. L'impact du statut générationnel des élèves (Tableau 25C) est similaire. Les élèves de première génération participent nettement moins à l'épreuve que ceux de deuxième génération (près de 15 points de pourcentage de différence), mais lorsqu'ils le font, leur moyenne n'est que légèrement inférieure (moins de deux points de pourcentage).

Tableau 25B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Langue maternelle française	69,4	71,8
▪ Langue maternelle autre	60,7	69,8
✓ Langue d'usage française	69,3	70,1
✓ Langue d'usage autre	58,6	69,7

Tableau 25C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Première génération	57,6	69,8
▪ Deuxième génération	72,5	71,4

2.1.5.3 En sciences

Tableau 26A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur français)

Région d'origine des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
1re et 2e générations	**67,3**	**75,8**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	76,7	77,5
▪ Amérique centrale et du sud	61,7	72,6
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	63,5	71,6
▪ Asie de l'Est	80,7	83,0
▪ Asie du Sud	41,2	75,4
▪ Asie du Sud-Est	76,8	78,2
▪ Europe de l'Est	73,9	79,6
3e génération ou plus	**75,2**	**76,0**
Ensemble des élèves	**74,0**	**76,0**

Comme l'indique le tableau 26A, les élèves du groupe cible participent moins que ceux des deux groupes contrôle aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4, qui sont obligatoires pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les caractéristiques linguistiques des élèves semblent avoir un impact significatif à cet égard (plus de huit points de pourcentage selon que les

élèves sont de langue maternelle française ou de langue d'usage autre – Tableau 26B), mais c'est d'abord et avant tout le statut générationnel qui joue, comme on le voit au tableau 26C. Ainsi, les élèves de deuxième génération ont un taux de participation supérieur à celui des élèves de troisième génération ou plus, alors que ceux qui sont nés à l'extérieur du pays accusent un retard de plus 15 points de pourcentage avec ce dernier groupe. Ici encore, il faut probablement tenir compte des départs hors du Québec, mais vu l'ampleur des déficits constatés, il faudrait étudier d'autres facteurs, comme le confirment les différences selon la région d'origine.

Le tableau 26A oppose quatre sous-groupes dont la participation est supérieure ou équivalente à celle des groupes contrôle (Asie de l'Est, Afrique du Nord et Moyen-Orient, Asie du Sud-Est et Europe de l'Est) à trois sous-groupes à profils distincts, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, dont la faible participation semble refléter les tendances d'ensemble de leur cheminement scolaire, les élèves originaires de l'Asie du Sud, dont l'absence peut s'expliquer par leur départ élevé du Québec et, enfin, les élèves originaires de l'Amérique centrale et du sud, dont la participation extrêmement limitée (un élève sur quatre) est inexpliquée. De plus, ce dernier sous-groupe se caractérise par une moyenne nettement plus faible que celle des autres sous-groupes. L'ordre hiérarchique dans l'ensemble du groupe cible à cet égard est similaire à celui qu'on trouve pour les mathématiques, soit à un extrême du continuum les élèves originaires de l'Asie de l'Est et à l'autre, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne.

Tableau 26B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Langue maternelle française	72,3	76,1
▪ Langue maternelle autre	64,5	75,7
✓ Langue d'usage française	69,4	74,9
✓ Langue d'usage autre	63,4	75,9

Tableau 26C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Première génération	59,7	75,7
▪ Deuxième génération	78,0	75,9

Si l'on examine plutôt la participation et les résultats aux cours de sciences sélectifs de secondaire 5 (Physique 534 et Chimie 534), qui touchent un nombre nettement plus limité d'élèves, on constate d'abord que, comme dans le cas des mathématiques avancées, le taux de participation des élèves du groupe cible à ces cours (qui s'élève à 24,4 %), est supérieur à celui des deux groupes contrôle (autour de 21 %). Cependant, ce score global cache des différences majeures entre les sous-groupes qui opposent, comme dans le cas des mathématiques, aux deux extrêmes du continuum les élèves originaires de l'Asie de l'Est (49,9 %) aux élèves originaires de l'Asie du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du sud (dont les pourcentages oscillent autour de 15 %).

Tableau 27A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur français)

Région d'origine des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
1re et 2e générations	**24,4**	**75,0**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	34,9	75,6
▪ Amérique centrale et du sud	15,7	72,4
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	13,9	71,1
▪ Asie de l'Est	49,9	78,7
▪ Asie du Sud	16,8	75,0
▪ Asie du Sud-Est	39,1	75,2
▪ Europe de l'Est	36,6	77,3
3e génération ou plus	**21,3**	**75,9**
Ensemble des élèves	**21,7**	**75,8**

* Les élèves qui continuent à ce niveau suivent deux cours : Physique 534 et Chimie 534.

Les tableaux 27B et 27C montrent que ces différences de participation ne sont pas liées aux caractéristiques linguistiques des élèves, même si le statut générationnel semble jouer quelque peu à cet égard (hiatus de plus de trois points en faveur des élèves de deuxième génération).

Toutefois, les élèves qui se sont inscrits à ces cours (on peut supposer qu'ils étaient forts en sciences) ont des résultats très similaires. En effet, qu'ils appartiennent au groupe cible ou aux deux groupes contrôle (Tableau 27A), à l'un ou l'autre des sous-groupes linguistiques (Tableau 27B) ou qu'ils soient nés au Canada ou à l'étranger (Tableau 27C), leur résultat moyen oscille autour de 75 %. La seule variation à cet égard a trait aux régions d'origine (Tableau 22A), avec aux deux extrêmes, les élèves originaires de l'Asie de l'Est (78,7 %) et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (71,1 %), mais les écarts sont relativement peu marqués.

Tableau 27B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur français)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Langue maternelle française	23,8	74,1
▪ Langue maternelle autre	24,8	75,4
✓ Langue d'usage française	24,6	74,5
✓ Langue d'usage autre	24,8	75,6

Tableau 27C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur français)

Statut générationnel des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Première génération	22,9	75,1
▪ Deuxième génération	26,5	74,8

2.2 ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIVARIÉES

Tel que précisé plus haut, l'analyse multivariée visait trois objectifs :

1) Déterminer si, lorsqu'on tient compte des différences dans les caractéristiques des élèves, les élèves du groupe cible, soit les élèves de première et de deuxième générations, et de divers sous-groupes qui le constituent, réussissent mieux, de la même manière ou moins bien que les élèves du groupe contrôle, soit ceux de troisième génération ou plus.

2) Identifier les facteurs qui ont une influence significative sur la réussite scolaire des élèves du groupe cible et de ses divers sous-groupes.
3) Vérifier jusqu'à quel point ce sont les mêmes facteurs qui influencent la réussite scolaire des élèves du groupe contrôle.

Pour les raisons explicitées plus haut, l'indicateur retenu pour évaluer la réussite scolaire est celui de la diplomation, sept ans après leur entrée au secondaire, des élèves qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 et qui n'ont pas quitté le Québec avant l'âge de 15 ans. Quant aux facteurs dont nous étudions l'impact, ce sont sensiblement les mêmes qui ont été utilisés dans l'analyse descriptive, avec les quelques modifications et adaptations décrites au chapitre 1.

2.2.1 La réussite des élèves du groupe cible et de divers sous-groupes versus celle du groupe contrôle

Pour répondre à la première question, nous avons d'abord considéré le groupe cible dans son ensemble (les élèves de première et deuxième générations), pour le comparer avec le groupe contrôle (les élèves de troisième génération ou plus), dans un premier temps, sans tenir compte des variables de contrôle et, dans un second, en les introduisant dans le modèle. Le même type d'analyse a ensuite été mené pour deux types de sous-groupes, celui qui est basé sur le statut générationnel (première génération vs deuxième génération) et celui qui est basé sur la région d'origine (les sept mêmes régions plus un groupe résiduel, les autres élèves de première et de deuxième générations).

Tableau 28
Différences entre le groupe cible, divers sous-groupes et le groupe contrôle, avec ou sans variable de contrôle (secteur français)
(N = Total groupe cible et groupe contrôle : 152 064)

Variables (réf. : 3e génération ou plus)	Modèle vide	Groupe cible				Sous-groupe générationnel				Sous-groupe région d'origine			
		Uniquement		Avec variables de contrôle		Uniquement		Avec variables de contrôle		Uniquement		Avec variables de contrôle	
		Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Groupe cible													
▪ 1re et 2e générations		0,89	***	1,14	***								
Sous-groupes générationnels													
▪ Première génération						0,73	***	1,58	***				
▪ Deuxième génération						1,11	***	1,14	***				
Sous-groupes des régions d'origine													
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient										1,48	***	1,44	***
▪ Amérique centrale et du sud										0,60	***	0,99	ns
▪ Antilles et Afrique subsaharienne										0,54	***	1,34	***
▪ Asie de l'Est										2,37	***	2,13	***
▪ Asie du Sud										0,44	***	1,68	***
▪ Asie du Sud-Est										1,29	***	1,51	***
▪ Europe de l'Est										1,51	***	1,22	**
▪ Autres 1re et 2e générations										0,96	ns	0,97	ns
Variance inter-écoles	**1,00 *****	**0,99**	*****	**0,27**	*****	**0,97**	*****	**0,27**	*****	**0,98**	*****	**0,28**	*****
Différences entre les écoles selon les variables introduites dans le modèle (%)	**23,4**	**23,1**		**7,6**		**22,8**		**7,6**		**23,0**		**7,7**	
Pourcentage des différences entre les écoles expliqué par ces variables		**1,2**		**67,3**		**2,5**		**67,5**		**1,5**		**66,9**	

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

Comme on peut le voir au tableau 28, sans variable de contrôle, les élèves du groupe cible obtiennent significativement moins leur diplôme que les élèves du groupe contrôle (rapport de cotes de 0,89). Toutefois, lorsqu'on tient compte de l'ensemble des variables considérées dans le modèle, les élèves de première et de deuxième générations présentent un léger avantage face à ceux de troisième génération (rapport de cotes de 1,14). L'apport des diverses caractéristiques considérées dans notre modèle est encore plus marqué sur certains sous-groupes. Ainsi, sans variable de contrôle, les élèves de première génération obtiennent significativement moins leur diplôme (rapport de cotes de 0,73) que les élèves de troisième génération, alors que pour les élèves de deuxième génération le rapport de cotes (1,11) est légèrement favorable. Mais lorsqu'on tient compte des variables de contrôle, les jeunes de première génération obtiennent désormais bien davantage leur diplôme (rapport de cotes de 1,58), alors que ceux de la deuxième génération maintiennent leur écart (rapport de cotes de 1,14). En d'autres mots, on voit clairement que le faible taux de diplomation des élèves de première génération était lié à leurs caractéristiques globalement plus négatives et qu'en fait ces élèves sont résilients, compte tenu de leur situation scolaire[22].

Le même type d'analyse s'applique, *mutatis mutandis*, aux sous-groupes définis en fonction de la région d'origine. Les rapports de cotes respectifs des sous-groupes, lorsqu'on les considère sans variable de contrôle, reflètent étroitement les données descriptives exposées plus tôt. En haut de la liste se trouvent les élèves originaires de l'Asie de l'Est, suivis par ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud-Est, qui réussissent significativement mieux que ceux de troisième génération ou plus (rapports de cotes variant de 2,37 à 1,29). À l'inverse, les élèves originaires d'Amérique centrale et du sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud ont des résultats nettement inférieurs (rapport de cotes variant de 0,60 à 0,44). Cependant, c'est dans le cas de ces sous-groupes sous-performants que la prise en compte des caractéristiques initiales a le plus d'impact, comme on peut le voir dans la dernière colonne du tableau 23. En effet, leur rapport de cotes devient minimalement

[22] Il faut cependant tenir compte du fait que même si l'on emploie souvent, en analyse de régression multivariée, l'expression « toutes choses étant égales par ailleurs », les mêmes variables utilisées dans un modèle peuvent avoir un sens différents selon divers sous-groupes d'élèves. Ainsi, dans le cas des élèves de première génération, il est clair que des indicateurs comme le retard scolaire à l'entrée ou durant la scolarité secondaire, le recours au soutien linguistique ou le fait de venir d'une famille à statut socioéconomique faible sont probablement des prédicteurs beaucoup moins fiables de problèmes scolaires potentiels que chez les élèves de deuxième ou de troisième génération, où de telles caractéristiques sont davantage liées à des déficits au niveau de l'apprentissage.

équivalent à celui des élèves de troisième génération ou plus (0,99 chez les élèves originaires de l'Amérique centrale et du sud) ou nettement supérieur (entre autres chez les élèves originaires de l'Asie du Sud où il atteint désormais 1,68). Chez les sous-groupes qui affichaient une forte réussite scolaire, à l'inverse, la prise en compte de leurs caractéristiques a un effet limité, généralement légèrement négatif (élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Asie de l'Est et de l'Europe de l'Est) ou marginalement positif (élèves originaires de l'Asie du Sud-Est). Il semble donc que la réussite élevée des ces élèves s'expliquait en partie par leurs caractéristiques favorables. Cependant, le fait que tous les rapports de cotes soient désormais supérieurs à 1 (à l'exception des élèves originaires d'Amérique centrale et du sud et des autres élèves où il est très légèrement inférieur) confirme une résilience scolaire certaine de tous les sous-groupes lorsqu'on les compare aux élèves de troisième génération ou plus.

Le tableau 28 montre également qu'environ un quart de la différence dans les taux de diplomation du groupe cible et des sous-groupes générationnels ou de régions d'origine, est attribuable à l'école fréquentée. Cependant, cette différence est réduite, selon le cas, à 7,6 % ou à 7,7 %, si l'on tient compte de l'ensemble des variables considérées dans notre étude. Autrement dit, les différences dans les taux de diplomation entre les écoles sont expliquées, pour les deux tiers, par les différences dans les élèves qu'elles reçoivent. Un tiers pourrait donc être lié à des pratiques éducatives différentes plus ou moins favorables à la réussite des élèves issus de l'immigration.

2.2.2 Les facteurs influençant la diplomation secondaire

2.2.2.1 Chez le groupe cible

Tableau 29
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 :
impact de divers facteurs sur le groupe cible (secteur français)
(N = Total groupe cible : 19 853)

Variables		Modèle vide		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Région d'origine (réf. : autre, 1re et 2e générations)	Afrique du Nord et Moyen-Orient			1,48	***
	Amérique centrale et du sud			0,85	**
	Antilles et Afrique subsaharienne			1,07	ns
	Asie de l'Est			2,14	***
	Asie du Sud			1,29	**
	Asie du Sud-Est			1,33	**
	Europe de l'Est			1,24	**
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques	Filles (réf. : garçons)			1,76	***
	SSEF favorable (réf : SSEF moyen)			1,15	**
	SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)			0,89	**
	Immigrants (réf. : nés au Canada)			1,06	ns
	Langue maternelle ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)			1,15	*
	Langue maternelle et langue d'usage ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)			1,34	***
Variables liées au processus de scolarisation	Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)			1,04	ns
	Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)			0,25	***
	Soutien linguistique au secondaire (réf. : non)			0,86	ns
	Changements d'école (réf. : non)			0,71	***
	Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)			0,09	***
Caractéristiques des écoles fréquentées	École privée (réf. : publique)			1,50	***
	École publique de milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)			0,85	**
	26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			1,00	ns
	51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)			0,79	**
	76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			1,03	ns
	Appartenance à la CSDM (réf. : autre commission scolaire)			1,17	*
	Appartenance à la CSMB (réf. : autre commission scolaire)			1,47	***
	Appartenance à la CSPI (réf. : autre commission scolaire)			1,14	ns
Variance inter-écoles		**1,83**	*****	**0,70**	*****
Différences entre les écoles selon les variables introduites (%)		**35,7**		**17,6**	
Pourcentage des différences entre les écoles expliqué par ces variables				**50,8**	

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

Le tableau 29 illustre l'impact de divers facteurs sur la probabilité pour les élèves du groupe cible d'obtenir un diplôme secondaire sept ans après leur entrée en secondaire 1. Il s'agit de la région d'origine dont est issue leur famille, des caractéristiques sociodémographiques et linguistiques, d'un ensemble de variables liées au processus de scolarisation et, enfin des caractéristiques des écoles qu'ils fréquentent. Dans le premier cas, comme on l'a déjà constaté au tableau 23, même lorsqu'on tient compte de l'ensemble des variables, les jeunes originaires de l'Asie de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen Orient, de l'Asie du Sud-Est, de l'Europe de l'Est et de l'Asie du Sud obtiennent davantage leur diplôme que la catégorie Autre. À l'inverse, les jeunes originaires de l'Amérique centrale et du sud obtiennent moins leur diplôme (il n'y a pas de différence significative pour les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne).

Quant aux diverses variables sociodémographiques et linguistiques considérées dans notre modèle, la plupart du temps l'effet constaté est attendu, à la fois à l'aune de la littérature nationale et internationale et à celui des perceptions des milieux scolaires et communautaires. Ainsi, les filles obtiennent davantage leur diplôme que les garçons et le continuum de diplomation des familles à statut socio-économique favorable jusqu'aux familles à statut socio-économique défavorable est systématiquement décroissant (les élèves dont le statut socio-économique des familles est favorable obtiennent davantage leur diplôme que les élèves à SSEF moyen et ces derniers davantage que les élèves à SSEF défavorable). De plus, la différence entre les élèves de première génération et de deuxième génération n'est pas significative, ce qui montre, comme on l'a vu à la section précédente, qu'en soi, la génération n'a pas d'impact (i.e. une fois qu'on tient compte des différences des caractéristiques selon le statut générationnel).

Par ailleurs, dans d'autres analyses, nous avons étudié l'interaction potentielle entre les diverses variables. Nous ne les avons pas reproduites ici puisque la seule interaction significative concerne le sexe et le lieu de naissance. Comme nous l'avions déjà constaté dans une étude antérieure (Mc Andrew et Ledent, 2009), l'avantage des filles sur les garçons est plus marqué chez les élèves nés au Canada que chez les élèves immigrants, bien qu'il existe chez l'un et l'autre sous-groupe.

Les résultats relatifs à la langue maternelle et à la langue d'usage des élèves peuvent susciter une certaine surprise face à une perception répandue chez les intervenants scolaires qui tend à lier étroitement la maîtrise de la langue d'enseignement à la réussite. En effet, nos données montrent, d'une part, que les jeunes qui n'ont pas le français comme langue maternelle mais qui l'utilisent comme langue d'usage, obtiennent davantage leur diplôme que les élèves dont c'est la langue maternelle. Mais, de façon encore plus surprenante, les jeunes qui n'ont pas le français ni comme langue maternelle ni comme langue d'usage, obtiennent encore davantage leur diplôme (rapport de cotes : 1,34). On peut, peut-être, trouver une explication à ces résultats paradoxaux en considérant l'impact important de la région d'origine des familles sur la réussite. En effet, à l'exception des élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, les familles des sous-groupes extrêmement performants à l'école québécoise (Asie de l'Est, du Sud-Est et du Sud et Europe de l'Est) déclarent très rarement le français comme langue maternelle et peu fréquemment comme langue d'usage, alors que c'est le cas d'au moins un des sous-groupes sous-performants, celui originaire des Antilles et de l'Afrique subsaharienne.

Trois variables liées au processus de scolarisation jouent également un rôle important sur la diplomation des élèves du groupe cible. C'est d'abord et avant tout le fait d'avoir accumulé du retard en secondaire 3, que l'élève en ait eu ou non à son entrée en secondaire 1 (rapport de cotes de 0,09). Toutefois, le fait d'être arrivé en retard en secondaire 1 (rapport de cotes de 0,25) et dans une moindre mesure d'avoir changé d'école (rapport de cotes de 0,71) ont aussi un certain impact. À l'opposé, le fait d'être entré dans le système scolaire québécois en secondaire 1, plutôt qu'au primaire ou d'avoir encore eu besoin de soutien linguistique durant la scolarité secondaire, ne crée pas de différence significative dans la diplomation. Dans le premier cas, c'est un résultat attendu à la lumière de recherches antérieures portant sur certains sous-groupes ou sur le groupe cible défini en fonction de ses caractéristiques linguistiques (Mc Andrew et Ledent, 2009; Mc Andrew *et al*., 2009), qui reflète, pour l'essentiel, la grande hétérogénéité des élèves intégrant le système scolaire après le primaire. Le second constat est plus difficile à interpréter. En effet, on s'attendrait, et ce fut le cas dans les études antérieures, à ce que le fait d'avoir encore besoin de soutien linguistique au secondaire soit un indicateur de problème scolaire potentiel. En effet, cette variable est généralement liée, soit à des élèves arrivés en cours de scolarité ou à des élèves ayant eu des problèmes au primaire. Cependant, il est possible qu'ici encore cet impact limité soit lié aux importantes différences entre les sous-groupes d'origine sur le plan de la

diplomation où les élèves de certains sous-groupes n'ayant pas le français comme langue maternelle et langue d'usage sont nettement favorisés.

Certaines caractéristiques des écoles fréquentées par les élèves du groupe cible ont également un effet sur leur propension à obtenir leur diplôme. Ainsi, tel qu'attendu, ceux qui fréquentent une école privée (rapport de cotes de 1,5) obtiennent davantage leur diplôme que leurs pairs des écoles publiques. Parmi celles-ci, les écoles dont l'indice de défavorisation est élevé (8 -10) offrent de moins grandes chances à leur clientèle d'obtenir leur diplôme (rapport de cotes de 0,85), bien qu'ici la différence constatée soit moins grande qu'attendu. On peut penser que la fréquentation d'une école de milieu défavorisé par les élèves de première et de deuxième générations est plus conjoncturelle que chez les élèves de troisième génération ou plus, où elle est liée à une pauvreté intergénérationnelle plus permanente. En effet, les familles immigrantes connaissent souvent une mobilité décroissante mais demeurent peu dans de tels milieux et leur capital culturel est souvent plus élevé que leur situation socio-économique. Par ailleurs, le fait de fréquenter une école où le groupe cible représente un pourcentage important de la clientèle, ne semble pas jouer dans un sens systématique. Par rapport aux écoles à faible densité, l'impact est non significatif (rapport de cotes égal à 1,0) pour les écoles à moyenne et à très haute densité, alors qu'on note un certain impact négatif pour les écoles à haute densité. Comme dans d'autres études (Mc Andrew *et al*., 2009), il semble donc que l'impact de ce facteur soit moindre ou plus complexe que le discours dominant ne le laisse entendre, du moins à long terme[23].

Finalement, il est intéressant de noter que l'appartenance des écoles à certaines commissions scolaires de Montréal est associée positivement à un taux de diplomation supérieur, une fois prises en compte toutes les autres variables qui distinguent les clientèles scolaires dans ces milieux. C'est particulièrement le cas des écoles de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (rapport de cotes de 1,4) et, dans une moindre mesure, des écoles de la commission scolaire de Montréal (rapport de cotes de 1,17). Ce qu'un tel résultat veut dire, c'est que ces milieux arrivent de manière assez remarquable à compenser certains déficits de leurs élèves,

[23] Autrement dit, il est peut-être davantage lié à un alourdissement de la tâche des enseignants qu'à une carrière scolaire négative des élèves.

lorsqu'on les compare aux écoles des autres commissions scolaires du Québec[24]. D'autre part, la variance entre les écoles est importante. Environ un tiers des différences de diplomation sont liées à l'école fréquentée, mais lorsqu'on tient compte du fait qu'elles ont des clientèles différences (soit lorsqu'on introduit l'ensemble des variables dans le modèle), cette différence est réduite à 17 %. En d'autres mots, les variables considérées dans l'étude expliquent environ la moitié des différences constatées entre les écoles, ce qui laisse une bonne moitié pour les politiques, programmes et pratiques qui les distinguent.

2.2.2.2 Chez les sous-groupes définis selon la région d'origine

Comme on peut le voir au tableau 30, il existe quelques différences significatives dans les facteurs influençant la diplomation secondaire chez les divers sous-groupes à l'étude, ou dans l'importance de l'impact de ces facteurs, lorsqu'on les compare à l'ensemble du groupe cible. Les facteurs sont généralement moins souvent significatifs, ce qui peut s'expliquer par la taille assez réduite de chacun des sous-échantillons.

En ce qui concerne les variables sociodémographiques et linguistiques, la tendance à la surperformance des filles constatée plus haut est confirmée pour tous les sous-groupes. Cependant, l'impact du statut socio-économique des familles apparaît beaucoup moins significatif, sauf chez les élèves originaires de l'Asie du Sud, où ceux dont les familles ont un indice défavorable obtiennent significativement moins leur diplôme (rapport de cotes de 0,42) que ceux qui ont un indice moyen. De même, si le fait d'être immigrant continue généralement de ne pas jouer un rôle significatif, ce n'est pas le cas chez les élèves de l'Asie du Sud (rapport de cotes de 0,39).

De même l'impact des caractéristiques linguistiques des élèves semble beaucoup moins marqué chez les sous-groupes qu'au sein de l'ensemble du groupe cible. Que l'on s'intéresse à la langue maternelle ou à la langue d'usage, il est non significatif pour les élèves originaires d'Amérique centrale et du sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Asie du Sud-Est et de l'Europe de l'Est (avec des rapports très près de 1,00), alors que chez les élèves originaires de

[24] Rappelons que cet impact positif pourrait être lié au fait que certaines variables considérées comme négatives pour l'ensemble des élèves, le sont, de fait, davantage pour les élèves de troisième génération ou plus qui fréquentent les commissions scolaires hors de Montréal (voir note 22).

l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et chez les élèves originaires de l'Asie de l'Est ce sont, comme pour le groupe cible, les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle et langue d'usage qui obtiennent davantage leur diplôme. L'impact de cette variable est toutefois massif chez les élèves originaires de l'Asie du Sud (rapport de cotes de 7,47 lorsque les élèves n'ont pas le français comme langue maternelle et de 8,91 lorsqu'ils ne l'ont pas non plus comme langue d'usage). Toutefois, on peut se demander qui sont les élèves originaires de l'Inde, du Pakistan ou du Bengladesh qui ont le français comme langue maternelle ou langue d'usage[25].

[25] En fait, ces rapports de cotes élevés pourraient découler d'un effet de taille, puisqu'il n'y avait que 41 élèves, soit 6 % de l'ensemble des élèves de l'Asie du Sud dans ce cas de figure.

Tableau 30
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 :
impact de divers facteurs selon la région d'origine des familles (secteur français)

Variables	Afrique du Nord et Moyen-Orient (N = 3 082)		Amérique centrale et du sud (N = 2 258)		Antilles et Afrique subsaharienne (N = 4 051)	
	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques						
▪ Filles (réf. : garçons)	1,80	***	1,63	***	1,82	***
▪ SSEF favorable (réf : SSEF moyen)	1,08	ns	1,27	ns	1,23	ns
▪ SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)	0,70	ns	0,90	ns	0,93	ns
▪ Immigrants (réf. : nés au Canada)	1,09	ns	1,16	ns	1,04	ns
▪ Langue maternelle ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	1,16	ns	1,09	ns	1,05	ns
▪ Langue maternelle et langue d'usage ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	1,35	**	1,19	ns	1,01	ns
Variables liées au processus de scolarisation						
▪ Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)	0,70	ns	1,37	ns	1,47	*
▪ Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)	0,28	***	0,25	***	0,24	***
▪ Soutien linguistique au secondaire (réf. : non)	0,94	ns	0,88	ns	0,47	***
▪ Changements d'école (réf. : non)	0,59	***	0,63	***	0,73	***
▪ Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)	0,10	***	0,09	***	0,10	***
Caractéristiques des écoles fréquentées						
▪ École privée (réf. : publique)	1,21	ns	1,08	ns	2,08	***
▪ École publique de milieu défavorisé – déciles 8-10 (réf. : autres déciles)	1,33	*	0,74	*	0,79	*
▪ 26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	1,17	ns	0,68	**	1,18	ns
▪ 51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)	0,72	*	0,93	ns	1,18	ns
▪ 76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	1,26	ns	0,55	**	1,40	ns
▪ Appartenance à la CSDM (réf. : autre commission scolaire)	0,80	ns	1,01	ns	1,05	ns
▪ Appartenance à la CSMB (réf. : autre commission scolaire)	1,43	*	1,04	ns	1,53	***
▪ Appartenance à la CSPI (réf. : autre commission scolaire)	1,15	ns	0,81	ns	1,27	ns

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

Tableau 30 (suite)
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 :
impact de divers facteurs selon la région d'origine des familles (secteur français)

Variables	Asie de l'Est (N = 850)		Asie du Sud (N = 678)		Asie du Sud-Est (N = 1 473)		Europe de l'Est N = 1 146)	
	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques								
▪ Filles (réf. : garçons)	2,03	***	2,89	***	2,08	***	1,72	***
▪ SSEF favorable (réf : SSEF moyen)	0,71	ns	0.80	ns	1,12	ns	1,26	ns
▪ SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)	1,39	ns	0,42	**	1,05	ns	1,09	ns
▪ Immigrants (réf. : nés au Canada)	1,55	ns	0,39	*	1,12	ns	0,92	ns
▪ Langue maternelle ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	1,42	ns	7,47	**	1,10	ns	1,13	ns
▪ Langue maternelle et langue d'usage ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	2,85	***	8,91	***	0,93	ns	1,12	ns
Variables liées au processus de scolarisation								
▪ Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)	1,89	ns	0,39	*	1,51	ns	0,40	ns
▪ Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)	0,22	***	0,39	***	0,33	***	0,31	***
▪ Soutien linguistique au secondaire (réf. : non)	0,29	***	0,57	ns	0,81	ns	2,73	*
▪ Changements d'école (réf. : non)	0,88	ns	1,64	*	0,55	***	0,57	**
▪ Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)	0,14	***	0,12	***	0,09	***	0,10	ns
Caractéristiques des écoles fréquentées								
▪ École privée (réf. : publique)	1,65	ns	3,89	ns	1,93	*	1,00	ns
▪ École publique de milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)	0.63	*	0,61	ns	0,97	ns	0,73	ns
▪ 26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	1,17	ns	1,88	ns	1,42	ns	0,79	ns
▪ 51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)	1,01	ns	3,13	*	1,23	ns	0,41	**
▪ 76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : au primaire)	1,38	ns	5,42	**	0,97	ns	0,87	ns
▪ Appartenance à la CSDM (réf. : autre commission scolaire)	0,69	ns	0,62	ns	1,02	ns	2,31	**
▪ Appartenance à la CSMB (réf. : autre commission scolaire)	1,51	ns	0,61	ns	1,08	ns	2,52	**
▪ Appartenance à la CSPI (réf. : autre commission scolaire)	0,71	ns	3,95	ns	0.89	ns	2,24	ns

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

En ce qui a trait aux variables liées au processus de scolarisation, trois variables jouent dans le même sens au sein des divers sous-groupes que dans l'ensemble du groupe cible : soit, par ordre d'importance, le fait d'accumuler un retard supplémentaire en secondaire 3, d'en avoir eu au moment de l'entrée au secondaire et, enfin, le fait de changer d'école. Dans ce dernier cas, toutefois, cet impact ne vaut pas pour les élèves originaires de l'Asie de l'Est et du Sud, chez lesquels, au contraire, le changement d'école se révèle positif. Cependant, le fait d'avoir encore besoin de soutien linguistique au secondaire, qui était non significatif pour l'ensemble du groupe cible, oppose ici de manière assez polarisée les sous-groupes pour lesquels cette caractéristique influence négativement leur probabilité d'obtenir un diplôme (Asie de l'Est et Antilles et Afrique subsaharienne) aux élèves originaires de l'Europe de l'Est, chez qui elle est positivement corrélée à la réussite scolaire. De même, une entrée dans le système scolaire québécois seulement en secondaire 1, qui ne jouait pas globalement pour le groupe cible, se révèle négative pour les élèves originaires de l'Asie du Sud mais positive pour les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne. Dans le cas des variables liées au processus de scolarisation, dont l'effet n'apparaît pas congruent d'un groupe à l'autre, il faudrait procéder à des études approfondies des différents cas de figure que peuvent cacher ces indicateurs.

En ce qui concerne les caractéristiques des écoles fréquentées, alors que nous avions constaté un impact significatif mais limité de la fréquentation d'une école de milieu défavorisé chez l'ensemble du groupe cible, ce n'est le cas que chez les élèves originaires de l'Asie de l'Est, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Amérique centrale et du sud et de l'Asie de l'Est (rapports de cotes variant entre 0,79 et 0,63). Chez les autres groupes, l'impact est soit non significatif, soit positif (Afrique du Nord et Moyen-Orient : rapport de cotes de 1,33). De même, la fréquentation de l'école privée, un facteur significatif et positif chez l'ensemble du groupe cible, connaît certaines variations. Les rapports de cotes sont, certes, tous égaux ou supérieurs à 1, avec des pointes à 3,89 chez les élèves originaires de l'Asie du Sud. Cependant, ce facteur n'est significatif (et ce, à un degré relativement faible) que chez les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et, dans une moindre mesure, les élèves originaires de l'Asie du Sud-Est.

Quant à la concentration ethnique, c'est un facteur tout aussi difficile à analyser chez les sous-groupes que dans l'ensemble du groupe cible. Par rapport à la fréquentation d'une école à faible

densité, le fait de fréquenter une école à moyenne densité a un effet négatif chez les élèves originaires de l'Amérique centrale et du sud. Mais, toujours à partir du même référent de comparaison, la fréquentation d'une école à haute densité a un effet négatif chez les élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et de l'Europe de l'Est, mais un effet positif chez les élèves originaires de l'Asie du Sud. Finalement, la fréquentation d'une école à très haute densité est négative pour les élèves originaires d'Amérique centrale et du sud, mais positive pour les élèves originaires de l'Asie du Sud.

L'effet commission scolaire révèle également d'importantes différences intergroupes, mais se révèle rarement statistiquement significatif. Les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Europe de l'Est qui fréquentent une école de la CSDM sont les seuls sous-groupes à y obtenir leur diplôme de manière significativement supérieure à leurs pairs fréquentant une autre commission scolaire. Pour la CSMB, c'est le cas uniquement des élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et des élèves originaires de l'Europe de l'Est. Aucun groupe n'atteint le seuil de significativité en ce qui concerne la CSPI.

2.2.2.3 Chez le groupe contrôle

Dans l'ensemble, on peut noter au tableau 31 que plusieurs des facteurs qui influençaient la réussite scolaire des élèves du groupe cible (soit ceux de première et de deuxième générations) jouent également, et dans le même sens, pour les élèves du groupe contrôle (soit les élèves de troisième génération ou plus). En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques[26], comme chez le groupe cible, les filles obtiennent davantage leur diplôme que les garçons et au fur et à mesure que l'on descend dans le continuum de l'indice de statut socio-économique des familles, la diplomation décroît. Cependant, dans les deux cas, l'impact apparaît plus marqué lorsqu'on compare les rapports de cotes. Cette différence peut s'expliquer, d'une part, par le fait que les filles nées à l'étranger au sein du groupe cible connaissent un avantage moins marqué sur les garçons que celles qui sont nées au pays et, d'autre part, par la moins grande congruence entre le statut socio-économique actuel des familles immigrantes et leur capital culturel, que chez les familles d'implantation plus ancienne (pour les raisons explicitées plus haut).

[26] Notons qu'étant donné le petit nombre d'élèves de troisième génération ou plus qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou langue d'usage, nous n'avons pas considéré ici les caractéristiques linguistiques.

De même, les variables liées au processus de scolarisation, qui étaient négatives chez les élèves du groupe cible (soit le retard en secondaire 3, le retard à l'entrée en secondaire 1 et le changement d'école) le sont également au sein du groupe contrôle. Toutefois, le fait d'arriver en retard au secondaire a un effet beaucoup plus massif chez ce dernier groupe (rapport de cotes 0,12 vs rapport de cotes de 0,25). Ceci s'explique sans doute par le fait que dans ce cas, un retard au secondaire signale presque obligatoirement des problèmes scolaires au primaire, ce qui n'est pas le cas chez les élèves du groupe cible, entre autres chez les élèves de première génération où ce retard peut être lié aux caractéristiques du système scolaire du pays d'origine ou au vécu pré-migratoire. Chez les deux groupes toutefois, le fait d'arriver en secondaire 1 est non significatif, mais il faut savoir que cette variable touche très peu d'élèves de troisième génération ou plus.

Tableau 31
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 :
impact de divers facteurs chez le groupe contrôle (secteur français)
(N = Total groupe contrôle : 132 211)

Variables		Modèle vide		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Caractéristiques sociodémographiques	Filles (réf. : garçons)			2,01	***
	SSEF favorable (réf : SSEF moyen)			1,38	***
	SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)			0,76	***
Variables liées au processus de scolarisation	Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)			0,83	ns
	Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)			0,12	***
	Changements d'école (réf. : non)			0,54	***
	Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)			0,08	***
	École privée (réf. : publique)			2,10	***
	École publique de milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)			1,03	ns
	26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			0,94	ns
	51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)			0,89	*
	76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			0,91	ns
	Appartenance à la CSDM (réf. : autre commission scolaire)			0,54	***
	Appartenance à la CSMB (réf. : autre commission scolaire)			0,76	***
	Appartenance à la CSPI (réf. : autre commission scolaire)			0,63	***
Variance inter-écoles		**0,94**	*****	**0,28**	*****
Différences entre les écoles selon les variables introduites (%)		**22,3**		**7,9**	
Pourcentage des différences entre les écoles expliqué par ces variables				**64,6**	

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

En ce qui a trait aux caractéristiques des écoles, l'effet positif de la fréquentation d'une école privée est encore plus marqué (rapport de cotes de 2,10) que chez les élèves du groupe cible (rapport de cotes de 1,50), ce qui n'est pas étonnant puisque nous avons vu au tableau 31 que chez certains sous-groupes, selon les régions d'origine, cet effet n'existe tout simplement pas. À l'inverse, la fréquentation d'une école défavorisée est non significative (rapport de cotes de 1,03). Quant à la densité ethnique, elle continue d'être une variable difficile à expliquer : en effet, les rapports de cotes sont très près de 1,00 dans tous les cas et l'impact ne devient

légèrement significatif que dans le cas des écoles à haute densité du groupe cible. De plus, il faut rappeler qu'un tel indicateur a moins de sens dans le cas du groupe contrôle, puisque celui-ci est fortement représenté (soit pour l'essentiel presque tous les élèves en dehors de Montréal) dans des écoles à faible présence du groupe cible.

Finalement, le tableau 31 montre que le fait de fréquenter une école d'une des trois commissions scolaires de l'île de Montréal, par rapport à une école d'une autre commission scolaire, est fortement négatif pour les élèves du groupe contrôle (rapport de cotes variant de 0,54 à 0,76), alors que ce facteur était positif pour les élèves du groupe cible[27]. Par ailleurs, il est intéressant de noter que la variance entre écoles est moins importante pour le groupe contrôle que pour le groupe cible et ce, que l'on utilise le modèle vide (22,3 % vs 35,7 %) ou que l'on tienne compte de l'ensemble des variables (17,6 % vs 7,9 %). De plus, dans le cas du groupe contrôle, les variables utilisées dans notre modèle expliquent deux tiers des différences entre les écoles, alors que ce n'était le cas que de la moitié de ces différences chez le groupe cible. Ces différences pourraient indiquer que les facteurs institutionnels, que notre étude n'abordait pas et qui pourraient expliquer le résiduel de variance entre écoles, jouent un rôle plus important pour les élèves de première et deuxième générations que pour les élèves de troisième génération ou plus.

[27] Il faudrait explorer davantage les facteurs à l'origine de cette différence surprenante puisqu'il s'agit d'un résiduel qui demeure, une fois prises en compte les autres caractéristiques des élèves considérées dans notre modèle. Ici encore, il est possible d'envisager l'hypothèse d'un impact différent de certaines de ces variables sur la réussite scolaire des élèves de troisième génération ou plus. En d'autres mots, les élèves de troisième génération ou plus qui fréquentent les commissions scolaires de Montréal, même lorsqu'ils présentent un profil apparemment équivalent à celui des élèves du groupe cible, seraient en fait nettement plus désavantagés sur le plan éducatif.

CHAPITRE 3

LA SITUATION AU SECTEUR ANGLAIS

3.1 DONNÉES DESCRIPTIVES

3.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques des élèves

3.1.1.1 La région d'origine et les caractéristiques linguistiques

Tableau 32A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	(N)	%
1re et 2e générations	**7 020**	**35,5**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	493	2,5
▪ Amérique centrale et du sud	422	2,1
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	698	3,5
▪ Asie de l'Est	384	1,9
▪ Asie du Sud	576	2,9
▪ Asie du Sud-Est	215	1,1
▪ Europe de l'Est	210	1,1
▪ Autres	4 022	20,3
3e génération ou plus	**12 777**	**64,5**
Ensemble des élèves	**19 797**	**100,0**

Comme on l'a vu plus haut, le groupe cible fréquente beaucoup moins le secteur anglais que le secteur français. La population à l'étude dans ce secteur est donc assez limitée. On y compte, en effet, 7 020 élèves dont les familles ou eux-mêmes ne sont pas originaires du Canada (Tableau 32A). Cependant, étant donné la différence globale de clientèle entre les deux secteurs, proportionnellement, les élèves de première et deuxième générations représentent un pourcentage plus élevé de la clientèle scolaire au secteur anglais qu'au secteur français (soit respectivement 35,5 % et 15,2 %). Ces élèves sont également d'origines différentes. En effet, les sept sous-groupes considérés dans notre étude y représentent moins de 43 % du groupe cible, alors que les autres origines, au sein desquelles dominent l'Europe de l'Ouest et du Nord, l'Amérique du Nord et l'Océanie, comptent pour plus de 57 %. Cette réalité reflète largement le

contexte administratif et réglementaire québécois qui, depuis plus de trente ans, dirige les nouveaux arrivants au Québec, à quelques exceptions près, vers les écoles de langue française.

Au sein du groupe cible, parmi les régions d'origine étudiées, les plus importantes sont les Antilles et l'Afrique subsaharienne (9,9 %), l'Asie du Sud (8,2 %) ainsi que l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient (7 %). Cependant, tel que précisé plus haut, lorsque nous avons décidé de réduire le nombre de sous-groupes étudiés dans ce secteur, nous avons tenu compte non seulement de leur poids relatif, mais également de leur répartition entre les secteurs français et anglais, ce qui nous a amenés à privilégier comme troisième sous-groupe les élèves originaires de l'Asie de l'Est plutôt que les élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.

Comme le montre le tableau 32B, les élèves de première et de deuxième générations au secteur anglais ont également plus souvent comme langue maternelle ou langue d'usage leur langue de scolarisation (72,6 %) que leurs pairs du secteur français. Cette tendance pourrait relever de deux facteurs. D'abord et principalement, l'ancienneté d'implantation plus grande des élèves de ce secteur et, ensuite, à la marge, la présence d'élèves anglophiles ou anglophones d'immigration plus récente qui ont eu accès à l'école anglaise, du fait d'une scolarisation antérieure dans le reste du Canada ou dans une école privée anglo-québécoise non subventionnée.

Tableau 32B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	(N)	%
▪ Langue maternelle anglaise	3 740	53,3
▪ Langue maternelle autre	3 280	46,7
✓ Langue d'usage anglaise	1 360	19,4
✓ Langue d'usage autre	1 920	27,4

3.1.1.2 La répartition régionale

Tableau 33A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition régionale (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Montréal (%)	Laval/Laurentides/ Lanaudière (%)	Montérégie (%)	Reste du Québec (%)
1re et 2e générations	**71,6**	**8,9**	**9,2**	**10,3**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	74,9	6,2	12,5	6,4
▪ Asie de l'Est	67,2	2,6	10,4	19,8
▪ Asie du Sud	84,2	3,6	9,9	2,3
3e génération ou plus	**49,4**	**9,9**	**13,5**	**27,2**
Ensemble des élèves	**57,3**	**9,6**	**12,0**	**21,1**

Comme on peut le voir au tableau 33A, les élèves du groupe cible qui fréquentent le secteur anglais sont plus concentrés à Montréal (71,6 %) que leurs pairs qui fréquentent le secteur français. Cependant, le hiatus à cet égard avec les deux groupes contrôle est moins marqué, puisque seulement un élève sur deux dans ce cas de figure fréquente une école en région. À l'exception du sous-groupe de l'Asie de l'Est, relativement représenté en Montérégie (bien que dans une moindre mesure qu'au secteur français), les deux autres sous-groupes à l'étude sont fortement (74,9 %) pour les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et très fortement (84,2 %) pour les élèves originaires de l'Asie du Sud concentrés à Montréal. On peut donc penser que le résultat global est surtout influencé par le profil de répartition régionale plus équilibré des élèves d'autres origines.

Par ailleurs, comme l'indique le tableau 33B, les caractéristiques linguistiques des élèves semblent influencer leur répartition régionale. À un extrême du continuum, ce sont les élèves de langue maternelle autre mais de langue d'usage anglaise qui vivent le plus à Montréal (79,6 %) et à l'autre, les élèves ayant comme langue maternelle et langue d'usage une autre langue que l'on trouve un peu plus souvent en région (32,4 %).

Tableau 33B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition régionale (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Montréal (%)	Laval/Laurentides/ Lanaudière (%)	Montérégie (%)	Reste du Québec (%)
▪ Langue maternelle anglaise	70,7	7,5	11,0	10,8
▪ Langue maternelle autre	76,6	10,6	7,1	5,7
✓ Langue d'usage anglaise	79,6	10,8	6,8	2,8
✓ Langue d'usage autre	67,6	10,4	7,3	14,7

3.1.1.3 Le sexe

Tableau 34A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le sexe (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Filles (%)	Garçons (%)
1re et 2e générations	**49,4**	**50,6**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	52,1	47,9
▪ Asie de l'Est	45,8	54,2
▪ Asie du Sud	45,5	54,5
3e génération ou plus	**48,8**	**51,2**
Ensemble des élèves	**49,0**	**51,0**

En observant le tableau 34A, on constate que les élèves de première et deuxième générations présentent un profil de répartition selon le sexe très similaire à celui des deux groupes contrôle, soit une très légère surreprésentation des garçons. Toutefois, certains sous-groupes se démarquent par une sous-représentation marquée des filles, soit comme au secteur français celui de l'Asie du Sud, rejoint ici par celui de l'Asie de l'Est (dix points de pourcentage). Les facteurs à l'origine de cette différence, qui demanderaient à être explicités, sont multiples : politique de l'enfant unique pour les personnes originaires de l'Asie de l'Est, stratégie de réunification familiale différente pour les garçons et les filles ou encore retrait précoce des jeunes filles de la scolarité secondaire.

Quoi qu'il en soit, cette tendance se confirme lorsqu'on compare le groupe cible selon ses caractéristiques linguistiques (Tableau 34B). Chez le sous-groupe qui a comme langue maternelle et langue d'usage une autre langue que l'anglais, la répartition selon le sexe avantage nettement les garçons, ce qui n'était pas le cas au secteur français.

Tableau 34B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le sexe (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Filles (%)	Garçons (%)
▪ Langue maternelle anglaise	50,0	50,0
▪ Langue maternelle autre	48,8	51,3
✓ Langue d'usage anglaise	51,4	48,6
✓ Langue d'usage autre	46,9	53,1

3.1.1.4 Le lieu de naissance

Tableau 35A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le lieu de naissance (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Canada (%)	Hors-Canada (%)
1re et 2e générations	**73,0**	**27,0**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	81,2	18,8
▪ Asie de l'Est	35,4	64,6
▪ Asie du Sud	57,6	42,4
3e génération ou plus	**100,0**	**0,0***
Ensemble des élèves	**90,4**	**9,6**

* Nombre d'élèves inférieur à 10

Comme le montre le tableau 35A, dans le groupe cible qui fréquente le secteur anglais, trois élèves sur quatre sont nés au Canada, une différence majeure avec la situation qui prévaut au secteur français. Cependant, le pourcentage de 27 % d'élèves nés hors-Canada est étonnant, si on tient compte de l'impact plus marqué qu'au secteur français qu'auraient dû avoir les trente dernières années d'application de la politique linguistique au Québec. La majorité de ces 1 895 élèves a probablement transité par les autres provinces ou effectué un passage à l'école privée non subventionnée avant 2004. Chez certains sous-groupes, toutefois, le pourcentage d'élèves nés hors-Canada est très élevé : 64,6 % pour les familles originaires de l'Asie de l'Est et 42,4 % pour les familles originaires de l'Asie du Sud. De plus, de façon générale, le fait d'avoir comme langue maternelle et langue d'usage une autre langue que la langue de scolarisation est un prédicteur significatif du lieu de naissance (Tableau 35B). Un élève sur deux dans ce cas est né hors du pays (rappelons qu'au secteur français, c'était le cas de trois élèves sur quatre – Tableau 8B)

Tableau 35B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le lieu de naissance (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Canada (%)	Hors-Canada (%)
▪ Langue maternelle anglaise	81,9	18,1
▪ Langue maternelle autre	62,9	37,1
✓ Langue d'usage anglaise	83,8	16,2
✓ Langue d'usage autre	48,1	51,9

3.1.1.5 L'indice de statut socio-économique de la famille

Tableau 36A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
1re et 2e générations	**44,2**	**33,7**	**22,1**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	35,2	36,5	28,4
▪ Asie de l'Est	44,7	36,0	19,3
▪ Asie du Sud	31,6	32,7	35,7
3e génération ou plus	**42,6**	**33,9**	**23,5**
Ensemble des élèves	**43,2**	**33,8**	**23,5**

Comme l'indique le tableau 36A, les familles du groupe cible ont un statut socio-économique similaire à celui des groupes contrôle. Ils sont, en effet, fortement représentés dans les milieux favorisés (autour de 44 %) et faiblement représentés dans les milieux défavorisés (22,1 %). Ce profil offre un contraste marqué avec la situation prévalant au secteur français où, d'une part, l'ensemble des élèves sont nettement plus défavorisés et, d'autre part, les élèves de première et de deuxième générations présentent un profil inférieur à la moyenne. L'ancienneté d'implantation (Tableau 36C) ne semble jouer qu'un rôle marginal à cet égard, les familles de première génération étant toutefois légèrement plus bipolarisées que celles de deuxième génération (davantage représentées dans les déciles fort et faible).

Les principales différences entre les sous-groupes se trouvent donc surtout au niveau des régions d'origine et des caractéristiques linguistiques. Comme au secteur français, mais de manière beaucoup moins marquée, les familles originaires de l'Asie du Sud et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne ont un profil légèrement moins favorable (Tableau 36A), alors que les familles

originaires de l'Asie de l'Est sont très favorisées. De même, comme l'indique le tableau 36B, une famille sur deux dont la langue maternelle est l'anglais appartient à un milieu favorisé, alors que ce n'est le cas que d'une famille sur trois de langue maternelle et d'usage autre, ce dernier groupe se divisant de manière assez équivalente entre les trois catégories de rangs déciles.

Tableau 36B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
▪ Langue maternelle anglaise	53,5	29,8	16,7
▪ Langue maternelle autre	33,6	38,2	28,2
✓ Langue d'usage anglaise	31,8	44,1	24,1
✓ Langue d'usage autre	34,9	33,9	31,3

Tableau 36C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'indice de statut socio-économique de la famille (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
▪ Première génération	46,7	27,4	25,9
▪ Deuxième génération	43,4	35,9	20,8

3.1.2 Les variables liées au processus de scolarisation

3.1.2.1 Le niveau d'entrée dans le système scolaire

Tableau 37A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Avant le secondaire (%)	Secondaire 1 (%)	En cours de scolarité (%)
1re et 2e générations	**81,5**	**3,8**	**14,7**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	85,8	4,0	10,2
▪ Asie de l'Est	50,8	8,3	40,9
▪ Asie du Sud	85,2	3,3	11,5
3e génération ou plus	**93,7**	**1,7**	**4,5**
Ensemble des élèves	**89,4**	**2,5**	**8,1**

Comme l'indique le tableau 37A, quatre élèves sur cinq du groupe cible sont entrés dans le système scolaire québécois au primaire, soit davantage que leurs pairs du secteur français, mais nettement moins que l'ensemble des élèves ou les élèves de troisième génération ou plus. Il est également intéressant de constater l'importance relative des élèves qui arrivent en cours de scolarité secondaire (supérieure au taux qui prévaut dans le secteur français), un phénomène lié presque exclusivement aux élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre (Tableau 37B). Près d'un élève sur trois de ce sous-groupe présente en effet ce profil de scolarisation.

Tableau 37B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le niveau d'entrée dans le système scolaire (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Avant le secondaire (%)	Secondaire 1 (%)	En cours de scolarité (%)
▪ Langue maternelle anglaise	87,4	3,5	9,1
▪ Langue maternelle autre	74,7	4,3	21,0
✓ Langue d'usage anglaise	89,2	2,1	8,7
✓ Langue d'usage autre	64,5	5,8	29,7

Les différences entre les sous-groupes selon la région d'origine apparaissent également importantes. Les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud ont un profil très similaire à la moyenne, ce qui offre un contraste saisissant, dans le cas des élèves originaires de l'Asie du Sud, avec leurs pairs du secteur français (85,2 % de ces élèves ont fréquenté le primaire québécois alors que ce n'était le cas que de 49 % au secteur français). Toutefois, les élèves originaires de l'Asie de l'Est présentent un profil tout à fait hors-norme. 40,9 % d'entre eux arrivent en cours de scolarité secondaire (10,2 % au secteur français), une situation qui demanderait à être explorée par des méthodologies alternatives pour mieux en comprendre les tenants et aboutissants.

3.1.2.2 L'âge à l'arrivée au secondaire

Tableau 38A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)
1re et 2e générations	**82,4**	**16,2**	**1,4**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	76,6	21,8	1,6
▪ Asie de l'Est	71,6	22,4	6,0
▪ Asie du Sud	77,6	19,6	2,8
3e génération ou plus	**82,4**	**16,2**	**1,3**
Ensemble des élèves	**82,4**	**16,2**	**1,4**

On étudiant le tableau 38A on peut constater que les élèves du groupe cible ont un profil tout à fait similaire à ceux des deux groupes contrôle en ce qui concerne l'âge de leur arrivée au secondaire. Plus de huit élèves sur dix n'ont accumulé aucun retard et parmi ceux qui en ont accumulé, il s'agit essentiellement d'un an (16,2 %). La situation dans ce secteur apparaît donc nettement plus favorable que celle qui prévaut au secteur français (voir tableau 11A). Cependant, les trois sous-groupes étudiés ont un profil légèrement moins favorable, avec des taux de retard dépassant généralement les 20 % et atteignant même, dans le cas des élèves originaires de l'Asie de l'Est, près de 30 %. Cependant, dans les trois cas, et plus particulièrement dans celui des élèves originaires de l'Asie du Sud, leur profil de scolarisation est nettement plus favorable qu'au secteur français.

Comme on pouvait s'y attendre, les tableaux 38B et 38C montrent également que le retard scolaire à l'entrée au secondaire est fortement influencé par les caractéristiques linguistiques des élèves ainsi que par leur statut générationnel. Le phénomène de retard scolaire touche d'abord et avant tout les élèves qui ont une langue d'usage autre (26,4 % de retard) ou qui sont nés hors du pays (30,5 % de retard).

Tableau 38B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)
▪ Langue maternelle anglaise	85,8	13,4	0,9
▪ Langue maternelle autre	78,5	19,4	2,1
✓ Langue d'usage anglaise	85,6	13,7	0,7
✓ Langue d'usage autre	73,5	23,4	3,0

Tableau 38C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon l'âge à l'arrivée au secondaire (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)
▪ Première génération	69,6	26,0	4,5
▪ Deuxième génération	87,1	12,6	0,3

3.1.2.3 L'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage (EHDAA)

Tableau 39A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Non (%)	Oui (%)
1re et 2e générations	**84,0**	**16,0**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	74,4	25,6
▪ Asie de l'Est	93,0	7,0
▪ Asie du Sud	85,6	14,4
3e génération ou plus	**76,4**	**23,6**
Ensemble des élèves	**79,1**	**20,9**

Comme on peut le voir au tableau 39A, les élèves de première et deuxième générations sont moins souvent identifiés comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que l'ensemble des élèves du secteur anglais et plus particulièrement que ceux de troisième génération ou plus (plus de sept points de pourcentage). En outre, les différences entre les sous-groupes apparaissent marquées. Moins d'un élève sur dix originaire de l'Asie de l'Est est identifié comme EHDAA alors que c'est le cas d'un élève sur quatre originaire des Antilles et de l'Afrique subsaharienne. Quant aux élèves originaires de l'Asie du Sud, ils

présentent ici un profil tout à fait favorable, en contraste marqué avec celui qui prévalait pour ce groupe au secteur français.

De plus, les tableaux 39B et 39C laissent augurer que la déclaration EHDAA touche une niche très particulière de clientèle, soit de façon paradoxale, du moins en comparaison avec les déterminants habituels de la réussite scolaire, les élèves de deuxième génération qui ont l'anglais comme langue maternelle. On ne peut éviter de penser ici aux élèves de la communauté noire anglophone qui correspondent assez étroitement à ce profil et dont d'autres études ont démontré qu'ils étaient surreprésentés parmi les élèves EHDAA (Mc Andrew et Ledent, 2009).

Tableau 39B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Langue maternelle anglaise	82,2	17,8
▪ Langue maternelle autre	86,1	13,9
✓ Langue d'usage anglaise	83,7	16,3
✓ Langue d'usage autre	87,8	12,2

Tableau 39C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la déclaration EHDAA (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Première génération	91,0	9,0
▪ Deuxième génération	81,4	18,6

3.1.2.4 La fréquence des changements d'école

Tableau 40A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Non (%)	Oui (%)
1re et 2e génération	**66,9**	**33,1**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	67,9	32,1
▪ Asie de l'Est	81,2	18,8
▪ Asie du Sud	73,6	26,4
3e génération ou plus	**69,8**	**30,2**
Ensemble des élèves	**68,8**	**31,2**

Comme au secteur français, les élèves du groupe cible ont moins tendance à changer d'école que ceux des deux groupes de comparaison, même si la différence est ici moins marquée (Tableau 40A). Les variations intergroupes sont généralement importantes. Comme au secteur français, le profil des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne se rapproche de celui des élèves de troisième génération ou plus ou de l'ensemble des élèves, alors que les élèves d'Asie du Sud (73,6 %) et surtout ceux d'Asie de l'Est (81,2 %) bougent peu.

Tableau 40B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Langue maternelle française	67,8	32,2
▪ Langue maternelle autre	66,0	34,0
✓ Langue d'usage française	58,8	41,2
✓ Langue d'usage autre	71,0	29,0

Tableau 40C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le changement d'école durant la scolarité secondaire (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Non (%)	Oui (%)
▪ Première génération	76,4	23,6
▪ Deuxième génération	63,4	36,6

Les données relatives aux caractéristiques linguistiques des élèves sont plus difficiles à interpréter. En effet, à l'opposé de la situation prévalant au secteur français, ce ne sont pas les élèves dont la langue maternelle est la langue d'enseignement qui changent davantage d'école, mais ceux de langue maternelle autre dont c'est la langue d'usage (Tableau 40B). Par ailleurs, le tableau 40C illustre que, comme au secteur français, les différences de comportement à cet égard n'opposent pas tant le groupe cible aux deux groupes de comparaison, mais bien les élèves de première génération à l'ensemble des autres élèves. En effet, au sein de ce groupe plus de trois élèves sur quatre demeurent dans la même école durant toute leur scolarité secondaire.

3.1.3 Les caractéristiques des écoles fréquentées

3.1.3.1 Le réseau public ou privé

Tableau 41A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition entre le réseau public ou privé (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Écoles publiques (%)	Écoles privées (%)
1re et 2e générations	**79,4**	**20,6**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	87,6	12,4
▪ Asie de l'Est	60,5	39,5
▪ Asie du Sud	79,4	20,6
3e génération ou plus	**83,7**	**16,3**
Ensemble des élèves	**82,1**	**17,9**

Les élèves du groupe cible fréquentent davantage l'école privée que l'ensemble des élèves et surtout que les élèves de troisième génération ou plus du secteur anglais (Tableau 41A). Cependant, ils le font moins que ceux du secteur français (20,6 % vs 23,5 %). De plus, on note d'importantes différences entre les sous-groupes à cet égard. Quatre élèves sur dix originaires de l'Asie de l'Est choisissent le réseau privé. Les élèves originaires de l'Asie du Sud se situent dans la moyenne, alors que ceux qui sont originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne le font nettement moins.

Les tableaux 41B et 41C montrent également que le choix de l'école privée est d'abord et avant tout celui des familles de première génération dont la langue maternelle, et surtout langue d'usage, n'est pas l'anglais. Il serait intéressant d'explorer davantage ce phénomène, entre autres,

ses liens avec la fréquentation de l'école privée non subventionnée, porte d'entrée vers le réseau anglais pour les nouveaux arrivants qui n'y auraient pas droit en vertu de la Loi 101.

Tableau 41B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition entre le réseau public ou privé (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Écoles publiques (%)	Écoles privées (%)
▪ Langue maternelle anglaise	81,2	18,8
▪ Langue maternelle autre	77,4	22,6
✓ Langue d'usage anglaise	88,3	11,7
✓ Langue d'usage autre	69,7	30,3

Tableau 41C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition entre le réseau public ou privé (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Écoles publiques (%)	Écoles privées (%)
▪ Première génération	59,1	40,9
▪ Deuxième génération	87,0	13,0

3.1.3.2 Le rang de milieu socio-économique (écoles publiques)

Tableau 42A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le rang de milieu socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Rangs déciles 1 à 3 (%)	Rangs déciles 4 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
1re et 2e générations	**38,3**	**18,8**	**22,3**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	43,1	23,4	21,2
▪ Asie de l'Est	32,1	15,3	13,2
▪ Asie du Sud	34,4	17,8	27,2
3e génération ou plus	**45,4**	**17,2**	**21,0**
Ensemble des élèves	**42,8**	**17,8**	**21,5**

* Les totaux n'atteignent pas 100 % puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

Comme on peut le voir au tableau 42A, les élèves de première et de deuxième générations qui fréquentent les écoles publiques le font légèrement davantage dans des milieux moyens ou défavorisés que les élèves des deux groupes contrôle. Cependant, la différence dans la

fréquentation d'une école de milieu favorisé s'explique probablement par la popularité plus grande des écoles privées au sein du groupe cible. L'analyse des différences entre les sous-groupes semble le confirmer. En effet, si les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne se trouvent de façon marquée dans les écoles de milieu favorisé, c'est en grande partie parce que, comme on l'a vu plus haut, ils ont nettement moins choisi l'école privée que leurs pairs originaires de l'Asie du Sud et surtout de l'Asie de l'Est.

Mutatis mutandis, cette tendance explique (Tableaux 42B et 42C) que ce sont les élèves de langue maternelle anglaise et de deuxième génération qu'on trouve dans les rangs déciles 1 à 3 des écoles publiques. Notons par ailleurs qu'aucun sous-groupe n'est surreprésenté dans les écoles de milieu défavorisé[28], à l'exception des élèves de langue maternelle autre qui ont l'anglais comme langue d'usage, qui dépassent ce seuil de deux points de pourcentage. Aucun sous-groupe n'a donc un profil de surscolarisation marquée dans des milieux défavorisés tel que nous l'avons rencontré chez leurs pairs du secteur français.

Tableau 42B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le rang de milieu socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Rangs déciles 1 à 3 (%)	Rangs déciles 4 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
▪ Langue maternelle anglaise	49,3	14,9	17,0
▪ Langue maternelle autre	25,7	23,2	28,4
✓ Langue d'usage anglaise	27,2	25,9	35,2
✓ Langue d'usage autre	24,7	21,4	23,6

* Les totaux n'atteignent pas 100 % puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

Tableau 42C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon le rang de statut socio-économique de l'école publique fréquentée (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Rangs déciles 1 à 3 (%)	Rangs déciles 4 à 7 (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
▪ Première génération	28,4	16,9	13,7
▪ Deuxième génération	42,1	19,5	25,5

[28] Par définition statistique, 33,3 % des élèves devraient se trouver dans les rangs déciles 8 à 10.

* Les totaux n'atteignent pas 100 % puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

3.1.3.3 La proportion d'élèves du groupe cible

Tableau 43A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	0 à 25 % (%)	> 26 à 50 % (%)	> 51 à 75 % (%)	> 76 % (%)
1re et 2e générations	**17,9**	**45,8**	**32,0**	**4,3**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	13,6	51,7	30,5	4,2
▪ Asie de l'Est	10,7	38,3	40,1	10,9
▪ Asie du Sud	9,2	46,0	32,3	12,5
3e génération ou plus	**53,6**	**35,2**	**10,7**	**0,5**
Ensemble des élèves	**40,9**	**38,9**	**18,3**	**1,9**

Comme l'indique le tableau 43A, les élèves de première et deuxième générations sont généralement scolarisés dans des milieux où leur groupe ne représente pas la majorité. C'est le cas de plus de six élèves sur dix. De plus, lorsqu'ils fréquentent des écoles correspondant à ce cas de figure, celles-ci sont plutôt à haute densité et rarement à très haute densité. Lorsqu'on les compare à leurs pairs du secteur français, les élèves du groupe cible ont donc, d'une part, légèrement plus de contacts avec les élèves de troisième génération ou plus et fréquentent, d'autre part, nettement moins souvent des écoles à très haute densité. Quant aux élèves de troisième génération ou plus, si la moitié d'entre eux fréquentent une école où la proportion d'élèves issus de l'immigration est inférieure à 25 %, ils sont nettement plus nombreux qu'au secteur français à fréquenter des écoles où ils sont en contact avec leurs pairs de première et deuxième générations[29]. Parmi les sous-groupes d'origine, les élèves originaires de l'Asie de l'Est se distinguent par un taux de concentration supérieur qu'on peut sans doute mettre en lien avec leur profil de scolarisation particulier dans les écoles privées. À l'inverse, les élèves originaires de l'Asie du Sud, très ségrégés au secteur français, se situent ici dans la moyenne.

Par ailleurs, l'effet des caractéristiques linguistiques et générationnelles est très similaire (Tableaux 43B et 43C). Tout comme au secteur français, ce sont les élèves nés à l'étranger ou

[29] Cette tendance paraît relever largement de la concentration à Montréal des clientèles scolaires du réseau de langue anglaise, leur profil étant assez proche de celui des jeunes Montréalais de troisième génération ou plus fréquentant une école du secteur français (voir note 16).

dont la langue maternelle ou la langue d'usage est différente de la langue de scolarisation qui ont le plus tendance à fréquenter des écoles où les élèves du groupe cible représentent la majorité de la clientèle.

Tableau 43B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	0 à 25 % (%)	> 26 à 50 % (%)	> 51 à 75 % (%)	> 76 % (%)
▪ Langue maternelle anglaise	24,7	48,3	25,0	2,0
▪ Langue maternelle autre	10,2	43,3	39,9	6,9
✓ Langue d'usage anglaise	7,7	49,0	40,7	2,5
✓ Langue d'usage autre	11,9	38,8	39,3	10,1

Tableau 43C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : répartition selon la proportion d'élèves du groupe cible dans les écoles fréquentées (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	0 à 25 % (%)	> 26 à 50 % (%)	> 51 à 75 % (%)	> 76 % (%)
▪ Première génération	20,0	34,5	33,9	11,6
▪ Deuxième génération	17,1	50,0	31,3	1,6

3.1.4 Le cheminement scolaire au secondaire

3.1.4.1 Le retard supplémentaire accumulé après deux ans

Tableau 44A
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
1re et 2e générations	**5,9**	**6,4**	**87,7**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	12,4	5,9	81,7
▪ Asie de l'Est	1,8*	12,3	85,9
▪ Asie du Sud	3,7	5,7	90,6
3e génération ou plus	**9,8**	**4,6**	**85,6**
Ensemble des élèves	**8,5**	**5,2**	**86,3**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

Le tableau 44A montre que près de neuf élèves sur dix du groupe cible n'accumulent pas de retard scolaire supplémentaire deux ans après leur entrée au secondaire[30]. Ils ont donc un cheminement scolaire tout à fait similaire et même légèrement plus favorable que celui de l'ensemble des élèves ou des élèves de troisième génération. Le profil le plus favorable à cet égard, en contraste avec la situation qui prévalait au secteur français, est celui des élèves originaires de l'Asie du Sud. Cependant, il est probable que la différence avec les élèves originaires de l'Asie de l'Est tienne, pour l'essentiel, à des taux de départ plus importants du Québec de ces derniers (5,7 % vs 12,3 % d'absents). La situation des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne apparaît légèrement plus préoccupante. Plus d'un élève sur dix a accumulé du retard deux ans après son entrée au secondaire. Cependant, dans tous les cas, et même chez les deux groupes contrôle, il n'y a pas de commune mesure avec l'étendue des problèmes rencontrés au secteur français.

Les caractéristiques linguistiques et générationnelles semblent également jouer de manière paradoxale. Ce sont, en effet, les élèves de langue maternelle anglaise (6,7 %) ou de deuxième génération (6,2 %) qui accumulent davantage de retard supplémentaire, ce qui pointe, ici encore, vers la situation problématique des minorités noires anglophones. Les données relatives aux élèves qui n'ont pas accumulé de retard sont plus attendues. En effet, elles sont plus favorables pour les élèves de deuxième génération et pour les élèves allophones de langue d'usage anglaise. Cependant, il est probable que ces résultats tiennent essentiellement aux différences dans les taux d'absence de la base de données qui, comme nous l'avons expliqué plus haut, à ce moment-clé de la scolarité, sont davantage liés à un départ du Québec qu'à un abandon scolaire.

[30] Pour les raisons explicitées plus haut, l'analyse du retard scolaire supplémentaire accumulé est ici limité au sous-ensemble des élèves qui ont intégré le système scolaire au primaire ou en secondaire 1.

Tableau 44B
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
▪ Langue maternelle anglaise	6,7	6,0	87,4
▪ Langue maternelle autre	5,0	6,9	88,1
✓ Langue d'usage anglaise	4,5	3,3	92,2
✓ Langue d'usage autre	5,5	10,2	84,4

Tableau 44C
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
▪ Première génération	4,7	20,8	74,5
▪ Deuxième génération	6,2	3,3	90,5

3.1.4.2 Taux de diplomation selon divers horizons temporels

Tableau 45A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
1re et 2e générations	**62,6**	**69,5**	**71,7**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	53,3	62,8	67,3
▪ Asie de l'Est	64,3	67,4	68,5
▪ Asie du Sud	68,4	76,4	78,0
3e génération ou plus	**61,3**	**68,0**	**70,3**
Ensemble des élèves	**61,8**	**68,5**	**70,8**

Comme on peut le voir au tableau 45A, les élèves du groupe cible ont un taux de diplomation similaire à ceux des deux groupes contrôle et ce, quel que soit l'horizon temporel retenu. Les élèves des trois sous-groupes bénéficient également, de manière sensiblement équivalente, du prolongement de la scolarité (autour de neuf points de pourcentage). Parmi les sous-groupes étudiés, les élèves originaires de l'Asie du Sud ont un profil particulièrement favorable (78 % de diplômés deux après la date prévue) alors que ceux de l'Asie de l'Est et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne se situent légèrement en-dessous de la moyenne. Les différences avec le

secteur français sont donc marquées, du moins en ce qui concerne le groupe cible[31]. Le hiatus entre les deux secteurs pour les élèves de première et de deuxième générations s'élève en effet à dix points, mais chez certains sous-groupes, il atteint une ampleur sans commune mesure (près de 40 points chez les élèves originaires de l'Asie du Sud et plus de 20 points chez les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne[32].

Quant aux caractéristiques linguistiques ou générationnelles (Tableaux 45B et 45C), elles influencent de manière assez systématique le taux de diplomation, quel que soit l'horizon temporel retenu. Comme on pouvait s'y attendre, comme au secteur français, les élèves de deuxième génération obtiennent davantage leur diplôme que ceux de première génération (78,6 % vs 53,1 %). Toutefois, comme pour le retard scolaire (Tableau 40B), les élèves de langue maternelle autre qui ont comme langue d'usage l'anglais ont un profil plus favorable (taux de diplomation : 79,4 %) que ceux qui ont l'anglais comme langue maternelle (72,3 %) ou qui ont une autre langue comme langue d'usage (65,1 %).

Tableau 45B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
▪ Langue maternelle anglaise	63,4	70,1	72,3
▪ Langue maternelle autre	61,7	68,8	71,0
✓ Langue d'usage anglaise	69,0	76,2	79,4
✓ Langue d'usage autre	56,6	63,5	65,1

Tableau 45C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation selon divers horizons temporels (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
▪ Première génération	45,8	51,5	53,1
▪ Deuxième génération	68,8	76,1	78,6

[31] La différence dans les taux de diplomation des groupes contrôle des deux secteurs, significative au moment prévu, a presque complètement disparu lorsqu'on prend comme horizon temporel deux ans après cette date (moins d'un point de pourcentage).

[32] Rappelons, toutefois, que les données présentées dans cette section ne tiennent pas compte des taux de départ du Québec, qui sont différents selon les sous-groupes et surtout entre les deux secteurs, vu la surreprésentation des élèves nés à l'étranger au secteur français.

3.1.4.3 Le taux de diplomation cumulatif selon le réseau privé ou public

Tableau 46A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : taux de diplomation deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Public (%)	Privé (%)
1re et 2e générations	**72,2**	**69,8**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	66,7	71,8
▪ Asie de l'Est	73,5	60,7
▪ Asie du Sud	78,6	75,4
3e génération ou plus	**67,2**	**87,9**
Ensemble des élèves	**68,9**	**80,3**

Le tableau 46A révèle une autre spécificité du profil de réussite scolaire des élèves de première et deuxième générations qui fréquentent le secteur anglais. En effet, à l'opposé de leurs pairs des groupes contrôle de ce secteur, de l'ensemble des élèves du secteur français ainsi que des conclusions presque unanimes de la littérature internationale, ces élèves obtiennent davantage leur diplôme dans le réseau public que dans le réseau privé, même si l'avantage du public n'est pas très marqué (deux points de pourcentage). Cette conclusion vaut pour les élèves des deux sous-groupes d'immigration la plus récente, ceux originaires de l'Asie du Sud et de façon encore plus marquée de l'Asie de l'Est, alors que les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne ont un comportement plus attendu.

Mutatis mutandis, ces tendances se reflètent dans les tableaux 46B et 46C qui montrent que ce sont les élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre ainsi que les élèves de première génération qui bénéficient le moins d'une fréquentation du réseau privé (dans le premier cas, près de six points d'écart en faveur du public et, dans le second, un maigre deux points en faveur du privé). Il serait intéressant de creuser davantage ce phénomène qui pourrait relever, d'une part, de la qualité généralement reconnue des écoles publiques de langue anglaise au Québec mais aussi d'une faiblesse marquée de certaines institutions privées qui cibleraient des clientèles nouvellement arrivées, davantage préoccupées par la passerelle stratégique vers l'enseignement public en anglais que représentent ces institutions que par la qualité de l'enseignement qu'elles dispensent aux élèves.

Tableau 46B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Public (%)	Privé (%)
▪ Langue maternelle anglaise	70,8	79,0
▪ Langue maternelle autre	73,9	61,1
✓ Langue d'usage anglaise	79,0	83,0
✓ Langue d'usage autre	69,3	55,2

Tableau 46C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : taux de diplomation sept ans après l'entrée au secondaire selon le réseau d'enseignement (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Public (%)	Privé (%)
▪ Première génération	52,1	54,4
▪ Deuxième génération	77,2	88,1

3.1.4.4 Le secteur d'obtention du diplôme

Tableau 47A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Formation générale des jeunes (%)	Formation générale des adultes (%)	Formation professionnelle (%)
1re et 2e générations	**92,5**	**7,2**	**0,3**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	87,4	12,1	0,4*
▪ Asie de l'Est	97,0	2,7*	0,4*
▪ Asie du Sud	92,4	7,6	0,0
3e génération ou plus	**93,1**	**6,2**	**0,7**
Ensemble des élèves	**92,9**	**6,6**	**0,5**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

Comme on peut le voir au tableau 47A, plus de neuf élèves sur dix des groupes cible et contrôle obtiennent leur diplôme secondaire à la formation générale des jeunes. La proportion de ceux qui le font au secteur des adultes (de 6 à 7 %) ou en formation professionnelle (moins de 1 %) est également très similaire chez tous les groupes. Il n'y a pas non plus de différence marquée avec

le secteur français, si ce n'est la popularité un peu plus grande de la formation professionnelle chez les groupes contrôle.

Comme on pouvait s'y attendre, quand on examine des données aussi massivement concentrées sous un seul choix, il y a également peu de variation selon la région d'origine ou les caractéristiques linguistiques des élèves (Tableau 47B). Cependant, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne obtiennent plus souvent leur diplôme à la formation générale des adultes (12,1 %), un taux équivalent à celui qui prévaut au secteur français, alors que ce sont les élèves de langue maternelle autre mais de langue d'usage anglaise qui choisissent davantage ce secteur (9,2 %).

Tableau 47B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : répartition selon le secteur d'obtention du diplôme (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Formation générale des jeunes (%)	Formation générale des adultes (%)	Formation professionnelle (%)
▪ Langue maternelle anglaise	93,1	6,6	0,3*
▪ Langue maternelle autre	91,7	7,9	0,4*
✓ Langue d'usage anglaise	90,5	9,2	0,4*
✓ Langue d'usage autre	92,7	6,9	0.4*

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

3.1.4.5 La diplomation tardive et le taux de décrochage net

Tableau 48A
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la région d'origine : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
1re et 2e générations	**74,8**	**1,5**	**23,7**	**7,4**	**2,8**	**13,5**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	64,4	2,7*	32,9	6,7	7,7	18,5
▪ Asie de l'Est	78,9	0,9*	20,2	12,8	0,0	7,4
▪ Asie du Sud	79,6	1,7*	18,7	8,1	1,3*	9,3
3e génération ou plus	**71,4**	**2,2**	**26,4**	**4,6**	**2,6**	**19,2**
Ensemble des élèves	**72,5**	**2,0**	**25,5**	**5,4**	**2,7**	**17,4**

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'évaluation de la réussite scolaire par le biais du taux de diplomation deux ans après le moment prévu, toute intéressante soit-elle, présente plusieurs limites, notamment dans le cas des élèves issus de l'immigration. Lorsqu'on tient compte de la diplomation tardive, des départs avant l'âge de 15 ans ainsi que du fait que certains élèves étudiaient encore en 2007-2008 au secteur de l'éducation des adultes, le tableau 48A montre que le taux de décrochage du groupe cible est de 13,5 % (alors qu'un taux de diplomation de 74,8 % deux ans après le moment prévu aurait pu laisser croire qu'il s'établissait à un peu moins de 30 %). Le profil de succès scolaire des élèves de première et de deuxième générations apparaît aussi nettement plus favorable lorsqu'on le compare à celui de l'ensemble des élèves, et surtout des élèves de troisième génération ou plus. On note désormais une différence de quatre et même six points, selon le groupe contrôle considéré, en faveur du groupe cible.

De plus, les différences entre les sous-groupes d'origine sont fortement accentuées lorsqu'on observe le phénomène de la réussite sous cet angle. Moins d'un élève sur dix originaire de l'Asie de l'Est ou de l'Asie du Sud décroche, alors que c'est le cas de presque deux élèves sur dix au sein du sous-groupe des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (dont le profil est très proche de celui des deux groupes contrôle).

Par ailleurs, le tableau 43C montre que les différences entre les élèves de première et de deuxième générations sont presque réduites à néant (15,4 % vs 13,1 %), ce qui s'explique largement par une meilleure prise en compte des départs hors du Québec. Toutefois, des analyses supplémentaires ont montré que les élèves de première génération qui n'ont pas fréquenté le primaire ont un taux de décrochage qui dépasse les 20 %. Quant à elles, les caractéristiques linguistiques (Tableau 48B) semblent jouer dans le même sens sur le décrochage net que sur les deux autres indicateurs de cheminement (retard scolaire accumulé et taux de diplomation après sept ans). Ici encore, ce sont les élèves de langue maternelle autre, mais qui ont l'anglais comme langue d'usage, qui ont le profil le plus favorable, alors que les élèves de langue maternelle anglaise ou de langue d'usage autre ont des taux de décrochage légèrement supérieurs.

Tableau 48B
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon les caractéristiques linguistiques : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
▪ Langue maternelle anglaise	73,6	1,7	24,7	7,0	3,4	14,3
▪ Langue maternelle autre	76,5	1,2	22,3	7,9	2,0	12,4
✓ Langue d'usage anglaise	82,1	1,7	16,2	3,7	1,8	10,7
✓ Langue d'usage autre	71,0	0,7*	28,3	12,0	2,2	14,1

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

Tableau 48C
Élèves de première et deuxième générations ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
▪ Première génération	59,8	0,4*	39,8	21,5	2,9	15,4
▪ Deuxième génération	78,3	1,7	20,0	4,1	2,8	13,1

* Nombre total d'élèves inférieur à 10

3.1.5 La participation et la performance aux épreuves ministérielles de fin d'études secondaires

3.1.5.1 En mathématiques

Tableau 49A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Taux de participation globale (%)	Maths 514 (%)	Maths 526 (%)	Maths 536 (%)
1re et 2e générations	**66,7**	**45,3**	**8,1**	**46,6**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	58,5	59,1	5,9	35,0
▪ Asie de l'Est	76,8	18,0	5,4	76,6
▪ Asie du Sud	72,7	31,3	7,9	60,9
3e génération ou plus	**63,2**	**51,9**	**7,1**	**41,0**
Ensemble des élèves	**64,4**	**49,5**	**7,4**	**43,1**

Comme on peut le voir au tableau 49A, les élèves du groupe cible participent davantage que les élèves des deux groupes contrôle aux épreuves ministérielles de secondaire 5 en mathématiques. De plus, ils ont davantage tendance à choisir le cours Maths 536, plus exigeant (différence autour de cinq points ou de trois points et demi selon le groupe contrôle considéré), et conséquemment choisissent moins le cours Maths 514 dont le niveau d'exigence est le plus bas. Comme au secteur français, le cours Maths 526 est peu populaire, tant chez le groupe cible que chez les deux groupes contrôle. On note cependant des différences très importantes selon la région d'origine. Ce sont clairement les élèves originaires de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud qui font augmenter la moyenne, tant ce qui concerne le taux de participation globale que le choix du cours Maths 536. Le profil favorable à cet égard des élèves originaires de l'Asie de l'Est, très similaire à celui de leurs pairs du secteur français, est particulièrement à signaler. Plus de trois élèves sur quatre se présentent aux épreuves ministérielles de mathématiques et, parmi ceux-ci, trois sur quatre le font dans le cadre du cours le plus exigeant.

Ces tendances sont largement confirmées lorsqu'on aborde le phénomène sous l'angle des caractéristiques linguistiques ou du statut générationnel des élèves. Ce sont en effet les élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre (54,3 %) ainsi que les élèves de première génération

(56,8 %) qui choisissent davantage le cours Maths 536. En ce qui concerne le taux de participation globale, toutefois, les élèves de langue maternelle autre (68,8 %) mais qui ont comme langue d'usage l'anglais sont légèrement favorisés, ainsi que les élèves de deuxième génération (70,3 %). Mais dans ce second cas, il faut, ici encore, tenir compte des taux de départ du Québec potentiellement plus élevés au sein de la première génération.

Tableau 49B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Taux de participation globale (%)	Maths 514 (%)	Maths 526 (%)	Maths 536 (%)
▪ Langue maternelle anglaise	67,2	48,1	8,5	43,5
▪ Langue maternelle autre	66,1	42,1	7,6	50,3
✓ Langue d'usage anglaise	68,8	47,0	8,1	44,9
✓ Langue d'usage autre	64,2	38,4	7,2	54,3

Tableau 49C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation globale en mathématiques et distribution selon le niveau d'exigence du cours suivi (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Taux de participation globale (%)	Maths 514 (%)	Maths 526 (%)	Maths 536 (%)
▪ Première génération	56,9	35,5	7,7	56,8
▪ Deuxième génération	70,3	48,3	8,2	43,6

En ce qui concerne les résultats aux épreuves, comme au secteur français, on ne note pas de différence majeure entre le groupe cible et les deux groupes contrôle (Tableau 50A). Cependant, il existe des variations significatives entre les sous-groupes d'origine, mais qui ne semblent pas suivre la même logique que celle qui marquait les différences dans la participation et le niveau d'exigence du cours. Seuls les élèves originaires de l'Asie de l'Est se démarquent et ce, quel que soit le cours choisi, alors que les élèves originaires de l'Asie du Sud et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne connaissent un certain déficit face aux deux groupes contrôle.

Tableau 50A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine :
note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Maths 514 (%)	Maths 536 (%)
1re et 2e générations	**67,2**	**74,7**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	64,8	70,1
▪ Asie de l'Est	71,0	80,7
▪ Asie du Sud	66,2	75,3
3e génération ou plus	**67,6**	**74,1**
Ensemble des élèves	**67,6**	**74,3**

Les tableaux 51B et 51C vont largement dans le même sens. Ce sont, en effet, les élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre ainsi que les élèves de première génération qui présentent le profil le plus favorable en Maths 514 et surtout en Maths 536 (note moyenne oscillant autour de 77 %).

Tableau 50B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques :
note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Maths 514 (%)	Maths 536 (%)
▪ Langue maternelle anglaise	66,6	73,9
▪ Langue maternelle autre	68,1	75,4
✓ Langue d'usage anglaise	67,2	73,0
✓ Langue d'usage autre	68,8	77,0

Tableau 50C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération :
note moyenne aux épreuves ministérielles de mathématiques (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Maths 514 (%)	Maths 536 (%)
▪ Première génération	69,5	76,6
▪ Deuxième génération	66,7	73,9

3.1.5.2 En anglais, langue d'enseignement

Tableau 51A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles d'anglais langue d'enseignement (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
1re et 2e générations	**76,5**	**73,3**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	72,9	71,2
▪ Asie de l'Est	78,1	73,9
▪ Asie du Sud	81,6	73,6
3e génération ou plus	**73,6**	**73,4**
Ensemble des élèves	**74,7**	**73,3**

Comme l'illustre le tableau 51A, la participation et la note moyenne des élèves de première et de deuxième générations aux épreuves ministérielles de la langue d'enseignement sont tout à fait similaires à celles des deux groupes contrôle, ce qui offre un contraste saisissant avec la situation qui prévalait au secteur français. Toutefois, on note certaines différences entre les sous-groupes d'origine. Les élèves originaires de l'Asie de l'Est et surtout de l'Asie du Sud participent davantage et ont une note moyenne légèrement plus élevée, alors que ceux qui sont originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne sont moins présents et un peu moins performants. Ceci s'explique probablement par le profil général plutôt négatif de scolarisation de ce sous-groupe (retard scolaire accumulé et taux de décrochage net plus élevés, etc.).

Par ailleurs, les caractéristiques linguistiques des élèves (Tableau 51B) ne semblent pas influencer leur performance, la sélection à cet égard se faisant davantage au niveau de la participation. Ce sont, en effet, les élèves de langue maternelle autre mais de langue d'usage anglaise qui sont les plus nombreux à se présenter aux épreuves ministérielles dans cette matière (44 %), un chiffre qu'on peut mettre en lien avec celui des élèves originaires de l'Asie du Sud, qui correspondent souvent à ce profil linguistique. Quant au statut générationnel (Tableau 51C), tout comme au secteur français, il influe fortement sur la participation (ici encore à cause des taux de départ du Québec), mais n'a pas d'impact sur la moyenne.

Tableau 51B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles d'anglais langue d'enseignement (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Langue maternelle anglaise	76,8	73,9
▪ Langue maternelle autre	76,2	72,6
✓ Langue d'usage anglaise	84,0	72,5
✓ Langue d'usage autre	70,7	72,6

Tableau 51C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles d'anglais langue d'enseignement (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Première génération	60,5	73,5
▪ Deuxième génération	82,5	73,2

3.1.5.3 En sciences

Tableau 52A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
1re et 2e générations	**79,9**	**73,2**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	79,1	67,5
▪ Asie de l'Est	78,4	82,4
▪ Asie du Sud	86,1	76,6
3e génération ou plus	**79,9**	**72,7**
Ensemble des élèves	**79,9**	**72,8**

Comme on peut le voir au tableau 52A, les élèves de première et de deuxième générations ont un profil tout à fait similaire à celui des deux groupes contrôle, tant en ce qui concerne leur participation que leur note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4. Les différences entre les sous-groupes linguistiques sont toutefois marquées. Les élèves originaires de l'Asie du Sud ont un taux de présence très élevé et une performance légèrement supérieure à la moyenne, alors que la tendance est inversée chez les élèves originaires de l'Asie de l'Est, avec

une participation légèrement inférieure à la moyenne, mais une note moyenne bien supérieure (dix points de pourcentage). Quant aux élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, leur participation est moyenne mais leur performance est nettement inférieure à la moyenne (autour de six points de pourcentage).

Par ailleurs, le tableau 52B montre que ce sont, ici encore, les élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre qui participent davantage aux épreuves et y ont la meilleure note moyenne. Quant au statut générationnel, son impact sur la participation est le même que pour les autres matières, mais les élèves de première génération ont ici une note légèrement inférieure à celle des élèves de deuxième génération (Tableau 52C).

Tableau 52B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Langue maternelle anglaise	81,0	73,0
▪ Langue maternelle autre	78,5	73,3
✓ Langue d'usage anglaise	87,2	71,1
✓ Langue d'usage autre	72,3	75,2

Tableau 52C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 4 (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Première génération	61,6	76,1
▪ Deuxième génération	86,6	72,4

Si l'on examine plutôt la participation et les résultats dans les cours de sciences sélectifs de secondaire 5 (Physique 534 et Chimie 534), qui touchent un nombre restreint d'élèves, on constate (Tableau 55A) que, comme dans le cas des mathématiques avancées et comme au secteur français, le taux de participation des élèves du groupe cible à ces cours (25,1 %) est supérieur à celui des deux groupes contrôle (20,7 % et 22,3 %). Cependant, comme au secteur français, ce score global cache des différences marquées qui opposent les élèves originaires de l'Asie du Sud et surtout de l'Asie de l'Est aux élèves originaires des Antilles et de l'Afrique

subsaharienne. En ce qui concerne les notes moyennes, on ne remarque pas de différence majeure entre le groupe cible et les deux groupes contrôle, mais on constate le même ordre hiérarchique entre les sous-groupes d'origine, bien que les différences soient légèrement moins marquées.

Tableau 53A
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur anglais)

Région d'origine des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
1re et 2e générations	**25,1**	**77,1**
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	19,9	72,6
▪ Asie de l'Est	46,1	81,3
▪ Asie du Sud	39,9	78,2
3e génération ou plus	**20,7**	**76,7**
Ensemble des élèves	**22,3**	**76,9**

* Les élèves qui continuent à ce niveau suivent deux cours, soit Physique 534 et Chimie 534.

Le tableau 53B montre que les caractéristiques linguistiques ont un certain impact. Ce sont, en effet, les élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre qui participent le plus aux épreuves et qui ont les meilleures notes moyennes. Quant au statut générationnel, il ne joue pas sur la participation, alors que les élèves de première génération ont un léger avantage au niveau de la note moyenne (Tableau 53C)

Tableau 53B
Élèves de première et deuxième générations selon les caractéristiques linguistiques : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur anglais)

Caractéristiques linguistiques des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Langue maternelle anglaise	23,6	76,7
▪ Langue maternelle autre	26,8	77,6
✓ Langue d'usage anglaise	24,8	75,6
✓ Langue d'usage autre	28,2	78,8

Tableau 53C
Élèves de première et deuxième générations selon la génération : participation et note moyenne aux épreuves ministérielles de sciences de secondaire 5 (secteur anglais)

Statut générationnel des élèves	Participation (%)	Moyenne (%)
▪ Première génération	25,0	79,0
▪ Deuxième génération	25,1	76,5

3.2 ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIVARIÉES

La méthodologie suivie est sensiblement la même que pour le secteur français, à l'exception de quelques variables qui ont été adaptées ou supprimées pour tenir compte de la spécificité de ce secteur[33]. De plus, à l'opposé de la stratégie retenue pour les données descriptives, nous avons conservé l'ensemble des huit sous-groupes communs aux deux secteurs lorsque nous nous sommes penchés sur la réussite scolaire comparée des élèves du groupe cible (Tableau 56) ou sur l'identification des facteurs influençant cette réussite[34] (Tableau 50).

3.2.1 La réussite des élèves du groupe cible et de divers sous-groupes versus celle du groupe contrôle

Comme on peut le voir au tableau 49 et comme on pouvait s'y attendre en vertu des données descriptives relatives à la diplomation secondaire présentées plus haut, le rapport de cotes du groupe cible (1,56) révèle que les jeunes de première et deuxième générations du secteur anglais obtiennent davantage leur diplôme que ceux de troisième génération ou plus. Lorsqu'on tient compte de l'ensemble des variables considérées dans le modèle, ce rapport diminue légèrement mais demeure supérieur à 1,00, ce qui montre qu'une partie, mais non la totalité, de la surperformance de ces élèves est liée à leurs caractéristiques favorables. Comme au secteur français, les élèves de deuxième génération réussissent mieux que les élèves de première génération mais, toutefois, au secteur anglais les deux groupes générationnels ont un rapport de cotes supérieur à 1,00 (donc réussissent mieux que le groupe contrôle).

---

[33] Par exemple, de manière attendue, parmi les caractéristiques linguistiques, c'est l'anglais, langue de scolarisation, qui a remplacé le français, alors que parmi les variables liées au processus de scolarisation, le soutien linguistique n'apparaît plus, puisque de tels services n'existent pas au sein du réseau anglophone.

[34] Nous nous limitons toutefois aux trois sous-groupes privilégiés dans l'analyse descriptive lorsqu'il s'agit d'identifier les facteurs qui influencent la réussite scolaire au sein de divers sous-groupes.

Tableau 54
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : différences entre le groupe cible, divers sous-groupes et le groupe contrôle, avec ou sans variable de contrôle (secteur anglais)
(N = Total groupe cible et groupe contrôle : 17 186)

Variables (réf. : 3e génération ou plus)	Modèle vide	Groupe cible				Sous-groupe générationnel				Sous-groupe des régions d'origine			
		Uniquement		Avec variables de contrôle		Uniquement		Avec variables de contrôle		Uniquement		Avec variables de contrôle	
		Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig	Rapp. de cotes	Sig
Groupe cible													
▪ 1re et 2e générations		1,56	***	1,28	***								
Sous-groupes générationnels													
▪ Première génération						1,08	ns	1,04	ns				
▪ Deuxième génération						1,68	***	1,28	***				
Sous-groupes des régions d'origine													
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient										2,39	***	1,51	**
▪ Amérique centrale et du sud										1,17	ns	1,30	ns
▪ Antilles et Afrique subsaharienne										0,83	*	1,06	ns
▪ Asie de l'Est										4,34	***	3,09	***
▪ Asie du Sud										2,62	***	2,67	***
▪ Asie du Sud-Est										1,92	**	1,39	*
▪ Europe de l'Est										1,84	**	1,08	ns
▪ Autres 1re et 2e générations										1,53	***	1,23	***
Variance inter-écoles	**1,15 *****	**1,09**	*****	**0,52**	**	**1,09**	*****	**0,52**	**	**1,05**	*****	**0,51**	**
Différences entre les écoles selon les variables introduites dans le modèle (%)	**25,9**	**25,0**		**13,6**		**24,8**		**13,6**		**24,2**		**13,4**	
Pourcentage des différences entre les écoles expliqué par ces variables		**3,7**		**47,3**		**4,3**		**47,3**		**6,6**		**48,2**	

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

La prise en compte des variables de contrôle diminue légèrement la surperformance des élèves de deuxième génération, alors qu'elle fait augmenter légèrement celle des élèves de première génération, dont la différence avec le groupe contrôle demeure toutefois non significative.

Si l'on se penche plus spécifiquement sur les sous-groupes définis en fonction des régions d'origine, on peut faire trois constats. Tout d'abord, à l'exception du sous-groupe des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (qui n'atteint ce seuil que lorsqu'on ajoute les variables de contrôle) tous les sous-groupes ont un rapport de cotes supérieur à 1,00, avec ou sans variable de contrôle. C'est une situation qui contraste fortement avec les importantes différences constatées au secteur français (Tableau 27).

Cependant, le palmarès comparatif de la réussite scolaire y est assez similaire. À un extrême du continuum, on trouve toujours les élèves originaires de l'Asie de l'Est, suivis de loin par les élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et à l'autre, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, suivis de près par ceux qui sont originaires de l'Amérique centrale et du sud. Cependant, comme nous l'avons vu dans les données descriptives, les élèves originaires de l'Asie du Sud ont un profil bien différent dans les deux secteurs, soit une diplomation extrêmement faible au secteur français expliquée très largement par leurs caractéristiques négatives (rapport de cotes de 0,44 qui passe à 1,68) et un taux de diplomation très élevé au secteur anglais, qui s'améliore légèrement lorsqu'on prend en compte leurs caractéristiques légèrement plus négatives que celles du groupe contrôle (rapport de cotes de 2,62 qui passe à 2,67).

Finalement, comme au secteur français, on note que la prise en compte des variables de contrôle dans le modèle a un effet positif sur le rapport de cotes des sous-groupes dont la réussite scolaire est faible, soit les élèves originaires de l'Amérique centrale et du sud et surtout des Antilles et de l'Afrique subsaharienne. À l'inverse, elle fait légèrement diminuer ce rapport chez les sous-groupes dont la réussite scolaire est élevée, à l'exception des élèves originaires d'Asie du Sud où l'impact positif est toutefois limité (tel qu'expliqué plus haut). Cette tendance illustre qu'une part importante de la réussite scolaire des divers sous-groupes est liée à leurs caractéristiques initiales, mais que cette réalité n'explique pas l'ensemble de la variation à cet égard.

Par ailleurs, la variance dans la diplomation secondaire entre les écoles est sensiblement la même qu'au secteur français (autour de 25 % pour le groupe cible, les sous-groupes générationnels et les sous-groupes selon la région d'origine). Cependant, il est intéressant de noter que les variables de notre modèle sont légèrement moins explicatives à cet égard (autour de 50 %). En d'autres mots, si au secteur français, environ un tiers de la diplomation secondaire semblait tenir aux politiques, programmes et pratiques différentes des écoles, dans le cas du secteur anglais, ce pourcentage s'élèverait à près de 50 %.

3.2.2 Les facteurs influençant la diplomation secondaire

3.2.2.1 Chez le groupe cible

Tableau 55
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs sur le groupe cible (secteur anglais)
(N = Total groupe cible : 5 568)

Variables		Modèle vide		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Région d'origine (réf. : autre, 1re et 2e générations)	Afrique du Nord et Moyen-Orient			1,29	ns
	Amérique centrale et du sud			1,07	ns
	Antilles et Afrique subsaharienne			0,88	ns
	Asie de l'Est			2,71	**
	Asie du Sud			2,18	***
	Asie du Sud-Est			1,15	ns
	Europe de l'Est			0,89	ns
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques	Filles (réf. : garçons)			2,07	***
	SSEF favorable (réf : SSEF moyen)			1,77	***
	SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)			0,81	*
	Immigrants (réf. : nés au Canada)			0,74	**
	Langue maternelle ≠ anglais (réf. : langue maternelle = langue d'usage = anglais)			1,34	ns
	Langue maternelle et langue d'usage ≠ anglais (réf. : langue maternelle = langue d'usage anglais)			1,13	*
Variables liées au processus de scolarisation	Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)			0,32	***
	Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)			0,17	***
	Changements d'école (réf. : non)			0,47	***
	Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)			0,09	***
	École privée (réf. : publique)			1,84	***
	École publique de milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)			0,86	ns
	26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			1,21	*
	51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)			0,90	ns
	76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			1,25	ns
	Appartenance à la EMSB (réf. : autre commission scolaire)			1,38	*
	Appartenance à la LBPSB (réf. : autre commission scolaire)			0,58	***
Variance inter-écoles		**0,99**	******	**0,37**	******
Différences entre les écoles selon les variables introduites (%)		**23,2**		**10,1**	
Pourcentage des différences entre les écoles expliqué par ces variables				**56,4**	

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

Un premier constat qui s'impose à la lecture du tableau 55 est l'impact moins marqué que semble avoir la région d'origine des familles sur la réussite scolaire au secteur anglais, par rapport à la situation qui prévalait au secteur français. En effet, chez tous les sous-groupes, sauf chez les élèves originaires de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud, ce facteur n'est pas significatif alors que les rapports de cotes oscillent de 0,88 à 1,29. Il semble donc qu'une fois prises en compte toutes les autres variables, il n'y aurait de surperformance réelle liée à l'origine que chez les élèves de ces deux sous-groupes.

Certaines variables sociodémographiques et linguistiques se comportent de manière différente au secteur anglais. D'une part, en effet, l'impact du statut socio-économique des familles, s'il joue dans le même sens qu'au secteur français, apparaît nettement plus marqué, notamment dans le cas des familles très favorisées, par rapport aux familles moyennes (rapport de cotes de 1,77). De plus, le fait d'être né à l'étranger joue ici négativement (rapport de cotes de 0,74) alors que ce n'était pas le cas au secteur français. Finalement, si, comme au secteur français, les élèves de langue maternelle autre qui ont comme langue d'usage la langue de scolarisation sont plus performants que les locuteurs natifs (rapport de cotes 1,34), cet avantage ne s'étend pas aux élèves de langue maternelle et de langue d'usage autre. Enfin, la seule caractéristique qui joue de manière très similaire dans les deux secteurs est le sexe. L'avantage des filles est un peu plus marqué au secteur anglais (rapport de cotes de 2,07) et, ici encore, des sous-analyses sur l'interaction de cette variable avec d'autres ont montré que l'avantage des filles nées au Canada est légèrement plus marqué que celui qu'elles connaissent lorsqu'elles sont immigrantes.

À l'inverse, en ce qui concerne les variables liées au processus de scolarisation, les facteurs sont sensiblement les mêmes qu'au secteur français : soit le fait d'accumuler du retard en secondaire 3 (rapport de cotes de 0,09), d'être arrivé dans cette situation à l'entrée au secondaire (rapport de cotes de 0,17) et aussi, dans une moindre mesure, le fait de changer d'école (rapport de cotes de 0,47). À l'opposé du secteur français, toutefois, l'entrée dans le système scolaire québécois au secondaire a un impact négatif significatif (rapport de cotes de 0,32).

En ce qui concerne les caractéristiques des écoles, comme au secteur français, les jeunes du groupe cible qui fréquentent une école privée obtiennent davantage leur diplôme (rapport de cotes de 1,84), mais la différence pour les écoles défavorisées n'est pas significative (toutefois,

dans les deux cas, le rapport de cotes n'est que légèrement inférieur : 0,85 au secteur français et 0,86 ai secteur anglais). Quant à la concentration ethnique, elle continue de se comporter comme une variable très aléatoire. Dans le cas du secteur anglais, ce sont les écoles à moyenne densité qui connaissent un taux de diplomation légèrement plus élevé que les écoles à faible densité (à un niveau de significativité toutefois plutôt bas), alors que dans les deux autres cas la différence n'est pas significative. Le secteur anglais se distingue également par le hiatus extrêmement marqué entre les deux commissions scolaires qui reçoivent l'essentiel des élèves du groupe cible, en ce qui concerne la diplomation (rapport de cotes de 1,38 à l'English Montreal School Board (EMSB et de 0,58 à Lester B. Pearson School Board (LSPSB). Plusieurs facteurs seraient à considérer pour mieux comprendre cette différence. Celle-ci pourrait être liée à la concentration de certains sous-groupes dans l'une ou l'autre commission scolaire, ou encore aux politiques et pratiques différentes qu'elles mènent.

Comme au secteur français, environ un quart des différences dans le taux de diplomation sont liées à l'école fréquentée. Toutefois, celles-ci sont réduites à 10 % lorsqu'on tient compte de l'ensemble des variables de notre modèle. En d'autres mots, la moitié de la variance entre les écoles est expliquée par le fait qu'elles reçoivent des élèves différents (sous l'une ou l'autre des douze caractéristiques considérées dans notre étude). Cela veut donc dire que l'autre moitié pourrait être liée à des caractéristiques des élèves non prises en compte dans notre modèle ou aux politiques, pratiques et programmes institutionnels.

3.2.2.2 Chez les sous-groupes définis selon la région d'origine

Comme pour le secteur français, les résultats relatifs aux trois sous-groupes étudiés de manière plus approfondie révèlent, d'une part, une moins grande occurrence de facteurs significatifs (ce qui est lié ici encore à la taille des échantillons) et, d'autre part, quelques différences intéressantes avec les tendances prévalant chez l'ensemble du groupe cible.

Tableau 56
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs selon la région d'origine des familles (secteur anglais)

Variables	Antilles et Afrique subsaharienne (N = 591)		Asie de l'Est (N = 192)		Asie du Sud (N = 473)	
	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques	2,05	**				
▪ Filles (réf. : garçons)	2,16	**	8,65	*	1,89	*
▪ SSEF favorable (réf : SSEF moyen)	0,80	ns	2,42	ns	1,33	ns
▪ SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)	0,73	ns	1,28	ns	0,64	ns
▪ Immigrants (réf. : nés au Canada)	2,80	ns	0,68	ns	0,85	ns
▪ Langue maternelle ≠ anglais (réf. : langue maternelle = langue d'usage = anglais)	2,61	*	0,12	ns	0,98	ns
▪ Langue maternelle et langue d'usage ≠ anglais (réf. : langue maternelle = langue d'usage = anglais)			0,11	ns	0,75	ns
Variables liées au processus de scolarisation	0,23	***				
▪ Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)	0,12	***	0,03	**	0,24	*
▪ Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)	0,22	***	0,41	ns	0,45	**
▪ Changements d'école (réf. : non)	0,54	ns	0,52	ns	0,18	***
▪ Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)			0,00	**	0,15	***
Caractéristiques des écoles fréquentées						
▪ École privée (réf. : publique)	0,61	ns	1,46	ns	2,48	ns
▪ École publique de milieu défavorisé – déciles 8-10 (réf. : autres déciles)	1,21	ns	8,57	ns	0,84	ns
▪ 26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	1,19	ns	1,46	ns	2,48	ns
▪ 51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)	1,30	ns	0,75	ns	1,02	ns
▪ 76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	2,06	ns	0,92	ns	1,40	ns
▪ Appartenance à la EMSB (réf. : autre commission scolaire)	0,76	ns	5,01	ns	2,33	ns
▪ Appartenance à la LBPSB (réf. : autre commission scolaire)	0,37	**	3,64	ns	1,59	ns

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

Dans le cas des variables sociodémographiques et linguistiques, l'avantage des filles est significatif chez les trois groupes. Mais l'impact de l'indice de statut socio-économique des familles n'est probant que pour les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, alors qu'on ne note aucune différence significative chez aucun des trois sous-groupes selon que les élèves sont immigrants ou nés au Canada. De même, seuls les élèves originaires des Antilles

et de l'Afrique subsaharienne qui n'ont pas l'anglais comme langue maternelle et comme langue d'usage connaissent un taux de diplomation significativement plus élevé (rapport de cotes de 2,61)[35].

Les quatre variables liées au processus de scolarisation atteignent nettement moins souvent le seuil de significativité chez les trois sous-groupes que chez le groupe cible dans son ensemble. Cependant, elles jouent généralement dans le même sens. Ce n'est que chez les élèves originaires de l'Asie du Sud que les quatre variables se révèlent significatives. Chez les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, ceux qui ont accumulé du retard en secondaire 3 ou qui en avaient à l'entrée au secondaire et qui ont changé d'école ont moins de chance d'obtenir leur diplôme. Chez les élèves originaires de l'Asie de l'Est, seul le retard à l'entrée en secondaire 1 ou en secondaire 3 joue significativement.

Quant aux caractéristiques liées aux écoles fréquentées, aucune n'a un impact significatif sur la probabilité d'obtenir un diplôme des élèves des trois sous-groupes, à l'exception de la fréquentation de la LBPSB qui réduit significativement la probabilité d'obtenir une diplôme chez les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (rapport de cotes de 0,40).

3.2.2.3 Chez le groupe contrôle

Comme on peut le voir au tableau 57, les facteurs[36] qui influencent le taux de diplomation des élèves de troisième génération ou plus au secteur anglais présentent moins de différences avec les facteurs identifiés pour les élèves de première ou de deuxième génération, que celles qui prévalaient au secteur français.

---

[35] Dans ce dernier cas, on peut penser qu'il s'agit d'un nombre limité d'élèves parlant essentiellement des langues de l'Afrique subsaharienne.

[36] Comme au secteur français, nous n'avons pas inclus les caractéristiques linguistiques des élèves parmi les variables indépendantes considérées dans l'analyse de régression relative au secteur anglais. En effet, même si la proportion d'élèves de troisième génération ou plus, qui n'ont pas l'anglais comme langue maternelle ou langue d'usage, y est plus élevée qu'au secteur français (17,8 % des effectifs), il nous apparaissait essentiel de préserver la comparabilité des analyses menées dans les deux secteurs. Par ailleurs, des analyses supplémentaires non reproduites ici ont montré que l'introduction de cette variable, qui était non significative, avait peu d'impact sur l'importance et l'ordre des autres facteurs considérés.

Tableau 57
Diplomation sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs chez le groupe contrôle (secteur anglais)
(N = Total groupe contrôle : 11 618)

Variables		Modèle vide		Avec variables de contrôle	
		Rapport de cotes	Sig	Rapport de cotes	Sig
Caractéristiques sociodémographiques	Filles (réf. : garçons)			1,73	***
	SSEF favorable (réf : SSEF moyen)			1,80	***
	SSEF défavorable (réf : SSEF moyen)			0,77	***
	Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)			0,65	*
	Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)			0,14	***
	Changements d'école (réf. : non)			0,39	***
	Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)			0,07	***
Caractéristiques des écoles fréquentées	École privée (réf. : publique)			3,20	***
	École publique de milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)			1,05	ns
	26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			1,36	***
	51-75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. :0-25 %)			1,18	ns
	76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)			0.84	ns
	Appartenance à la EMSB (réf. : autre commission scolaire)			1,51	***
	Appartenance à la LBPSB (réf. : autre commission scolaire)			0,74	***
Variance inter-écoles		**1,24**	*****	**0,71**	*****
Différences entre les écoles selon les variables introduites (%)		**27,4**		**17,8**	
Pourcentage des différences entre les écoles expliqué par ces variables				**35,0**	

*** : Significatif à < 0,001 ** : Significatif à < 0,05 * : Significatif à < 0,10 ns : non significatif

Cette similarité est particulièrement forte en ce qui concerne les variables sociodémographiques où, contrairement au secteur français, on ne note pas de différence importante (tel que révélé par les rapports de cotes) chez les élèves du groupe cible et les élèves du groupe contrôle. Dans les deux cas, les filles réussissent nettement mieux que les garçons et le taux de diplomation décroît de la même manière, tel qu'attendu, selon l'indice de statut socio-économique plus ou moins favorable des familles.

En ce qui concerne les variables liées au processus de scolarisation, on note le même impact négatif, congruent d'un groupe à l'autre, qu'au secteur français du fait d'avoir du retard en secondaire 3, ainsi que l'impact significatif mais moins marqué du fait de changer d'école. Mais la différence relativement importante que nous avions constatée quant à l'impact du retard à l'entrée en secondaire 1 ne se manifeste pas ici. Les rapports de cotes pour le groupe cible et le groupe contrôle sont sensiblement les mêmes (0,17 et 0,14). Ceci s'explique probablement par la plus faible représentation de la première génération au sein du groupe cible du secteur anglais[37]. Le fait d'intégrer le système scolaire au secondaire a toutefois un impact négatif significatif pour le groupe contrôle au secteur anglais, ce qui n'était pas le cas au secteur français. On peut penser, qu'il y a proportionnellement plus d'élèves dans ce cas au secteur anglais, qui reçoit davantage d'élèves des autres provinces canadiennes.

Quant aux caractéristiques liées à l'école fréquentée, comme au secteur français, les élèves de troisième génération ou plus obtiennent davantage leur diplôme lorsqu'ils fréquentent le secteur privé que leurs pairs de première ou de deuxième générations (rapports de cotes de 3,20 vs 1,88), mais n'apparaissent pas davantage affectés par le fait de fréquenter une école publique de milieu défavorisé (dans les deux cas, rapport de cotes oscillant autre de 1,0, non significatif). De plus, les deux groupes semblent également obtenir davantage leur diplôme lorsqu'ils fréquentent une école à moyenne densité du groupe cible, alors que pour les catégories de haute et de très haute densité, ce facteur n'est pas significatif. Finalement l'impact négatif de fréquenter la LBPSB, par rapport à une autre commission scolaire anglaise du Québec, est confirmé chez les élèves du groupe contrôle (rapport de cotes de 0,74), même si cet impact est légèrement moins marqué que pour les élèves du groupe cible (rapport de cotes de 0,59).

Par ailleurs, si la variance liée aux écoles est sensiblement la même chez les groupes cible et contrôle et ce, tant au secteur anglais qu'au secteur français (autour d'un quart), le pouvoir explicatif des variables considérées dans notre modèle sur la diplomation secondaire apparaît plus faible au secteur anglais chez le groupe contrôle que chez le groupe cible. En effet, lorsqu'on tient compte des différences des clientèles qui les fréquentent (en vertu des variables

[37] Rappelons que nous avions supposé qu'au secteur français l'impact moins négatif d'une arrivée tardive au secondaire chez le groupe cible que chez le groupe contrôle pouvait relever du fait qu'une scolarité perturbée dans le pays d'origine impliquait moins l'existence d'un problème d'apprentissage que lorsque le retard a été accumulé au primaire québécois.

considérées dans notre étude), la différence entre écoles est réduite à 17 %. On peut donc conclure que les variables considérées dans notre modèle expliquent environ un tiers des différences entre les écoles. Il n'est pas sans intérêt de rappeler ici que, dans le secteur français, nous avons conclu à l'inverse, que notre modèle avait davantage de pouvoir pour expliquer la réussite scolaire des élèves de première et de deuxième générations que celle des élèves de troisième génération ou plus.

CHAPITRE 4

CONCLUSION

La présente étude permet de dégager plusieurs constats relatifs au cheminement et à la performance scolaires des élèves issus de l'immigration et aux facteurs qui les influencent et d'en faire ressortir quelques incidences sur le plan des politiques et des programmes. Tout d'abord, il apparaît que, bien que leurs caractéristiques de départ soient nettement moins favorables, les élèves de première et de deuxième générations ne constituent pas, dans leur ensemble, une population à risque élevé d'échec scolaire au sein du système scolaire québécois, du moins tel que mesuré à l'aune des taux de diplomation et du décrochage net et ce, quelque soit le secteur considéré. La résilience de ces élèves se manifeste tout particulièrement par l'augmentation de leur taux de diplomation lorsqu'ils bénéficient de deux ans supplémentaires, entre autres au secteur français où ils ont des caractéristiques nettement plus problématiques. Ceci pointe vers la pertinence des approches actuelles où l'adéquation entre l'âge de l'élève et son niveau de classement est moins rigide que par le passé. Toutefois, cette conclusion amène à questionner certaines pratiques d'envoi trop rapide de ces élèves à l'éducation des adultes, qui ont été identifiées dans d'autres recherches (Potvin, 2010). La grande motivation des élèves issus de l'immigration et de leurs parents se manifeste également par leur choix élevé des cours les plus sélectifs dans les matières comme les mathématiques et les sciences, ce qui illustre la grande valorisation de l'éducation et des études supérieures qui prévaut dans ces communautés. On peut donc considérer que, dans l'ensemble, les politiques et les programmes mis en place pour soutenir ces élèves, entre autres ceux qui sont nouvellement arrivés et dont le profil de vulnérabilité est marqué, jouent bien leur rôle. Tout en maintenant et même en intensifiant certaines de ces mesures, entre autres les services d'accueil, il semble qu'une approche supplémentaire de soutien mur à mur pour ce groupe dans son ensemble ne s'impose pas.

Ce constat positif cache cependant d'importantes variations, d'abord, comme on pouvait s'y attendre selon le secteur linguistique, mais aussi selon la région d'origine, la génération et, dans une moindre mesure au secteur français, selon la langue d'usage à la maison. À l'exception des différences liées à l'origine ethnoculturelle (cernées dans le cadre de cette recherche par la

région), la plupart de ces différences perdent leur significativité lorsque, par le biais d'une analyse de régression multivariée, on tient compte des autres caractéristiques des élèves avec lesquelles elles sont interreliées. Autrement dit, les élèves de première génération, ceux qui ont une langue d'usage autre à la maison et, de façon générale, les élèves qui fréquentent le secteur français réussissent nettement mieux que leurs caractéristiques de départ ne le laisseraient croire. Ils arrivent même, dans nombre d'instances, à compenser le déficit qu'ils connaissent respectivement avec les élèves de deuxième génération ou avec les élèves dont la langue d'usage est la langue de scolarisation ou encore avec l'ensemble des élèves du secteur anglais face à leurs pairs du secteur français. Cependant, le fait que les analyses statistiques annulent la significativité de ces facteurs n'implique pas que ces différences ne soient pas pertinentes lorsqu'il s'agit de définir et surtout de définir les actions à mener et de déterminer la priorité de ces actions. En effet, de manière absolue, comme les données descriptives le démontrent, ces catégories d'élèves vivent des problèmes spécifiques.

Quant à l'importance de la région d'origine, elle est non seulement révélée par les données descriptives mais confirmée par les analyses de régression, tout particulièrement au secteur français où les différences entre les sous-groupes sont nettement marquées. C'est un constat très important. En effet, il implique qu'indépendamment des caractéristiques plus ou moins favorables des divers groupes au plan sociodémographique ou scolaire, un important résiduel demeure. Certes, dans la plupart des cas, et tout particulièrement pour les élèves dont la réussite était plus faible, le fait de prendre en compte les caractéristiques de départ produit une amélioration sensible des résultats. Cependant, il est essentiel de mieux comprendre l'origine de ces différences entre les sous-groupes.

Certaines différences pourraient résulter d'une agrégation trop disparate sous des grands groupes régionaux d'élèves qui différeraient radicalement au niveau de leur pays d'origine ou des langues qu'ils parlent[38]. Il est donc probable que, dans biens des cas, des analyses plus fines viendraient nuancer le constat d'un lien étroit entre la région d'origine et la performance scolaire. Cependant, dans d'autres cas, on peut penser que cette méga-catégorie est effectivement une approximation valable de ce qu'on pourrait nommer un résiduel « ethnoculturel ». Les données dont nous

[38] Cette hypothèse est particulièrement pertinente lorsqu'un même groupe se comporte de manière radicalement différente d'un secteur à l'autre.

disposons ne nous permettent pas de savoir dans quelle mesure ce résiduel est attribuable à des facteurs liés aux familles ou aux communautés, comme leurs pratiques et leurs valeurs éducatives, leurs stratégies et leur rapport à la scolarité ou, au contraire, à des facteurs systémiques liés aux attentes des enseignants, aux processus d'évaluation et de classement ou encore à la représentation plus ou moins importante de certaines communautés au sein du curriculum ou du personnel scolaire. Il est donc essentiel d'intensifier la recherche qualitative dans ce domaine afin de pouvoir, d'une part, soutenir les familles et les communautés pour qu'elles développent ou intensifient leurs caractéristiques favorables à la réussite des élèves et, d'autre part, lutter contre les obstacles à la réussite qui pourraient être générés par le fonctionnement même du système.

Dans la même foulée, l'importance de la variance entre les écoles non expliquée par les caractéristiques de leurs élèves, ainsi que les différences significatives entre les commissions scolaires, exige de mieux identifier ce qui caractérise les milieux « qui font une différence ». Ici encore, des études ethnographiques ou mieux encore des recherches-actions impliquant l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (direction, élèves, parents) seraient pertinentes.

Au-delà de ces caractéristiques spécifiques, l'étude a également révélé que divers facteurs, largement partagés avec l'ensemble de la population scolaire, représentent des obstacles supplémentaires à la réussite des élèves de première et de deuxième générations et, généralement, à celle des divers sous-groupes étudiés dans cette recherche. Les plus importants, et ce pour les deux secteurs, sont le fait d'être un garçon, arrivé avec du retard au secondaire et de continuer d'en accumuler durant la scolarité secondaire. Les approches actuellement développées au Québec pour mieux soutenir ces catégories d'élèves à risque sont donc susceptibles d'avoir un impact positif sur la réussite des élèves du groupe cible qui présentent ces caractéristiques, en autant, bien entendu, que les milieux locaux soient consultés pour que les spécificités des élèves issus de l'immigration soient reconnues au sein de tels programmes.

D'autres variables jouent aussi un certain rôle, mais de manière moins cohérente d'un secteur à l'autre ou de façon moins marquée chez le groupe cible que chez le groupe contrôle. Il s'agit, entre autres, du statut social des familles, du fait de changer souvent d'école et de fréquenter une école privée, une école de milieu défavorisé ou une école à forte densité du groupe cible. Dans

certains cas, cet impact limité, ou différentiel selon le secteur ou le groupe considéré, paraît lié aux caractéristiques des familles immigrantes et du processus migratoire. Ainsi, il est clair que pour les élèves issus de l'immigration, le changement d'école peut être un indicateur de promotion sociale et qu'à l'inverse le statut social actuel des familles et la fréquentation subséquente d'une école de milieu défavorisé ne sont pas des indicateurs aussi adéquats du capital culturel de la famille que chez le groupe contrôle.

En ce qui concerne plus spécifiquement les deux indicateurs liés directement ou indirectement au statut socio-économique, les résultats de notre étude pointent vers deux incidences importantes au plan des politiques et des programmes. D'une part, pour mieux cerner l'état de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, il serait important que le ministère, à l'instar d'autres autorités scolaires, collige des renseignements individuels sur le statut socio-économique des familles (et non, comme c'est le cas actuellement, des données liées aux aires de diffusion du recensement) ainsi que, dans le cas des populations immigrantes, des informations sur leur statut professionnel ou leur niveau d'éducation dans leur pays d'origine. Mieux connaître les caractéristiques des familles, comme leur taille ou le fait d'être biparentales ou monoparentales, pourrait également être pertinent. D'autre part, on peut se demander si la formule, qui permet actuellement d'identifier les milieux défavorisés bénéficiant d'un soutien financier supplémentaire, est véritablement adaptée aux milieux pluriethniques. En effet, si l'on veut cibler les milieux où la coïncidence entre pluriethnicité et défavorisation a un véritable impact additif négatif, on peut douter de l'utilisation d'indicateurs comme le chômage prolongé ou le niveau d'éducation de la mère, souvent peu discriminants, entre autres dans le cas des élèves de première génération et de leur famille.

Quant à nos conclusions sur l'école privée, qui est un véhicule très positif de réussite scolaire pour les élèves issus de l'immigration, à quelques exceptions près chez certains sous-groupes du secteur anglais, mais de façon nettement moins marquée que pour le groupe contrôle, elles sont de nature à conforter à la fois les promoteurs de cet enseignement et les partisans du renforcement de l'école publique. Sans prendre position ici à cet égard, nous pouvons au moins répéter, comme nous l'avons fait plus haut, que les écoles publiques de langue française, entre autres celles de Montréal, accomplissent un travail remarquable, si l'on tient compte de

l'importance, au sein de leurs effectifs scolaires, des élèves de première et de deuxième générations, dont plusieurs cumulent des facteurs de risque.

BIBLIOGRAPHIE

Crahay, M. (2000). « Les défis de l'école démocratique ». Dans M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles : De Boeck Université.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.

Lapointe, P., J. Archambault et R. Chouinard. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Ledent, J., J. Murdoch et M. Mc Andrew. (2010). « La diplomation au secondaire des jeunes issus de l'immigration : une analyse comparative de Montréal, Toronto et Vancouver ». *Nos diverses cités/Our Diverse Cities*, n° 7, printemps.

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

Mc Andrew, M. (2006). « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : enfin au cœur du débat sur l'intégration ? ». *Options CSQ*, Hors-série, n° 1.

Mc Andrew, M. (à paraître 2012). « L'équité en éducation : pertinence et défis des indicateurs ethniques ». Dans De Queiroz, J-M., J. Gautherin, F. Lantheaume et M. Mc Andrew (dir.), *Le particulier, le commun, l'universel : La diversité culturelle à l'école.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mc Andrew, M. et J. Ledent, (coll. R. Ait-Said). (2009). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport final (*Publication n° 39), Montréal: Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles.

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

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Said). (2006). « L'école québécoise assure-t-elle l'égalité des chances? Le cheminement scolaire des jeunes noirs au secondaire ». *Cahiers québécois de démographie, 35*(1).

Mc Andrew, M., J. Ledent, J. Murdoch et H. B. Salah. (2009). « Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal ». *Revue Vie Pédagogique*, N° 152, octobre.

Mc Andrew, M., B. Garnett, J. Ledent, C. Ungerleider, M. Adumati-Trache et R. Ait-Said. (2008). « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? ». *Éducation et francophonie, 36*(1).

Mc Andrew, M., J. Ledent, R. Sweet, B. Garnett *et al.* (2010). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée : une perspective comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver*. Rapport final soumis à Citoyenneté et Immigration Canada et au Conseil canadien de l'apprentissage.

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*. Document de travail non publié. Québec : Direction de la recherche.

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*. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec*. *Briller parmi les meilleurs, Plan d'action 2004-2007*. Montréal : Direction des affaires publiques et des communications du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration.

Potvin M. (2005). « Le rôle des statistiques sur l'origine ethnique et la "race" dans le dispositif de lutte contre les discriminations au Canada ». *Revue internationale des sciences sociales*, *1*(183).

Potvin, M. et J.-B Leclercq. (2010). *L'expérience sociale et scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes : trajectoires et mesures de soutien (2007 à 2009)*. Faits saillants de l'étude et résumé du rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Provencher, C. (coll. N. Deschênes). (2008). « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire ». *Bulletin statistique de l'éducation*, N° 34, janvier, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ANNEXE 1

PAYS D'ORIGINE DES ÉLÈVES INCLUS SOUS LES DIVERSES RÉGIONS CONSIDÉRÉES DANS L'ÉTUDE

1. AFRIQUE DU NORD ET MOYEN-ORIENT

- Algérie
- Arabie saoudite
- Bahreïn,
- Égypte
- Émirats arabes unis
- Irak
- Israël
- Jordanie
- Koweït
- Libye
- Maroc
- Palestine
- Liban
- Oman
- Qatar
- Sahara occidental
- Soudan
- Syrie
- Tunisie
- Yémen

2. AMÉRIQUE CENTRALE ET DU SUD

- Argentine
- Belize
- Bolivie
- Brésil
- Chili
- Colombie
- Costa Rica
- El Salvador
- Équateur
- Iles Falkland
- Guatemala
- Guyane française
- Honduras
- Mexique
- Nicaragua
- Panama
- Paraguay
- Pérou
- Suriname
- Uruguay
- Venezuela

3. ANTILLES ET AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Antilles

- Anguilla
- Antigua-et-Barbuda
- Antilles néerlandaises
- Aruba
- Bahamas
- Barbade
- Bermudes
- Îles Caïmans
- Cuba
- République Dominicaine
- Dominique
- Grenade
- Guadeloupe
- Haïti
- Jamaïque
- Martinique
- Montserrat
- Porto Rico
- Saint-Vincent-et-les Grenadines
- Sainte-Lucie
- Trinité et Tobago
- Îles Turks et Caïques
- Îles Vierges américaines
- Îles Vierges britanniques

Afrique subsaharienne

- Afrique du Sud
- Angola
- Benin
- Botswana
- Burkina Faso
- Burundi
- Cameroun
- Cap-Vert
- République Centrafricaine
- Comores
- République démocratique du Congo
- République du Congo
- Côte-d'Ivoire
- Djibouti
- Érythrée
- Éthiopie
- Gabon
- Gambie
- Ghana
- Guinée
- Guinée-Bissau
- Guinée équatoriale
- Kenya
- Lesotho
- Libéria
- Madagascar
- Malawi
- Mali
- Maurice
- Mauritanie
- Mayotte
- Mozambique
- Namibie
- Niger
- Nigeria
- Ouganda
- Réunion
- Rwanda
- Sainte-Hélène
- Sao Tomé-et-Principe
- Sénégal
- Seychelles
- Sierra Leone
- Somalie
- Swaziland
- Tanzanie
- Tchad
- Togo
- Zambie
- Zimbabwe

4. ASIE DE L'EST

- Chine
- Hong Kong
- Macao
- Corée du Nord
- Corée du Sud
- Japon
- Mongolie
- Taiwan

5. ASIE DU SUD

- Bangladesh
- Bhoutan
- Inde
- Maldives
- Népal
- Pakistan
- Sri Lanka

6. ASIE DU SUD-EST

- Brunei Darussalam
- Cambodge
- Indonésie
- Laos
- Malaisie
- Myanmar
- Philippines
- Singapour
- Thaïlande
- Timor oriental
- Vietnam

7. EUROPE DE L'EST

- Bélarus
- Bulgarie
- Estonie
- Hongrie
- Lettonie
- Lituanie
- Moldavie
- Pologne
- République Tchèque
- Roumanie
- Russie
- Slovaquie
- Tchécoslovaquie
- Ukraine