

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec

par

David Daignault

Département de démographie
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M. Sc.)
en démographie

Avril 2009

© David Daignault, 2009



**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

**Ce mémoire intitulé :
« Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec »**

**présenté par
David Daignault**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

**Nicole Marcil-Gratton
Président-rapporteur**

**Norbert Robitaille
Directeur de recherche**

**Robert Maheu
Codirecteur de recherche**

**Marc Termote
Membre du jury**

Mémoire accepté le :

SOMMAIRE

Au cours des vingt dernières années, le Québec a connu une augmentation du volume et de la diversité de l'immigration sur son territoire. Les élèves issus de l'immigration éprouvent-ils des difficultés académiques particulières à l'intérieur du système scolaire québécois lors de leur cheminement au secondaire et au collégial ? Il s'agit du questionnement central de notre étude.

Pour trouver une réponse, nous utilisons la base de données sur les cheminements scolaires (BCS) et la déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) parce qu'elles permettent de retracer le parcours de cohortes exhaustives de nouveaux inscrits en secondaire 1 pendant 7 ans.

D'abord, nous dévoilons les caractéristiques de notre population, c'est-à-dire l'ensemble des nouveaux inscrits en secondaire 1 dans le système scolaire québécois des cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998. Ensuite, nous comparons le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration avec celui des autres élèves. Nous divisons les élèves issus de l'immigration en immigrants de 1^{re} génération et en immigrants de 2^e génération. Nous les ventilons aussi en fonction de leur sexe, de leur région d'origine et de leur langue maternelle. Les principaux résultats de notre étude sont les suivants. Les élèves issus de l'immigration réussissent généralement bien dans le système scolaire québécois. La performance scolaire des immigrants de 2^e génération est nettement supérieure à celle des autres élèves. Les immigrants de 1^{re} génération effectuent un parcours très particulier qui se caractérise par des taux élevés de sortie de la formation générale des jeunes (FGJ) suite aux premiers niveaux du secondaire. Les femmes sont supérieures aux hommes à l'école, mais leur suprématie est moins marquée chez les immigrants que chez les autres élèves. Les immigrants dont la région d'origine est l'Afrique du Nord, l'Asie orientale, le Moyen-Orient, l'Asie du Sud-Est ou l'Europe orientale sont performants. En revanche, les immigrants dont la région d'origine est l'Asie occidentale et centrale, l'Asie méridionale, l'Amérique du Sud, l'Afrique sub-saharienne, les Caraïbes et Bermudes ou l'Amérique centrale sont faibles. Les immigrants dont la langue maternelle est le chinois, le vietnamien, l'italien ou l'arabe ont beaucoup de succès. Cependant, les immigrants dont la langue maternelle est le créole, l'espagnol ou le russe éprouvent des difficultés.

MOTS CLÉS

Cheminement scolaire

Élèves

Immigrants

Québec

ABSTRACT

Over the past twenty years, the Province of Quebec has witnessed an increase in immigration on its territory, both in terms of numbers and in terms of diversity. In the Quebec school system, are pupils originating from immigration faced with special academic challenges as they progress through secondary school and college? This is the central question of our study.

To look for an answer, we use the *base de données sur les cheminements scolaires (BCS)* and the *déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS)* of the *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS)* because they document the progression of exhaustive cohorts of newly registered Secondary 1 students over a period of seven years.

First we describe the characteristics of our population, which consists of all the newly registered Secondary 1 students in the Quebec school system from the 1995-1996, 1996-1997 and 1997-1998 cohorts. Then we compare the academic progression of the pupils originating from immigration with that of the other students. Pupils originating from immigration are categorized either as first-generation immigrants or second-generation immigrants. We also ventilate such pupils according to their gender, region of origin and mother tongue. The main results of our study are as follows. Students originating from immigration generally perform well in the Quebec school system. The academic success of second-generation immigrants is clearly superior to that of other students. First-generation immigrants follow a very unique path characterized by high rates of exit from the *formation générale des jeunes (FGJ)* after the first few grades of high school. Women do better than men in school, but their dominance is less marked among students originating from immigration than among other pupils. Immigrants whose region of origin is North Africa, East Asia, the Middle East, South-East Asia or Eastern Europe tend to perform better in school. On the other hand, immigrants whose region of origin is Western and Central Asia, South Asia, South America, Sub-Saharan Africa, the Caribbean and Bermuda or Central America tend to be weaker students. Immigrants who speak Chinese, Vietnamese, Italian or Arabic as their mother tongue tend to have the most success in school. Conversely, immigrants who speak Creole, Spanish or Russian as their mother tongue tend to have the least success in school.

KEY WORDS

Academic progression

Students

Immigrants

Quebec

TABLE DES MATIÈRES

	Page
SOMMAIRE.....	iii
MOTS CLÉS.....	iv
ABSTRACT.....	v
KEY WORDS.....	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES SCHÉMAS.....	xiii
GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS.....	xv
REMERCIEMENTS.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. RECENSION DES ÉCRITS.....	2
1.1 Études américaines.....	2
1.2 Études britanniques.....	4
1.3 Études françaises.....	7
1.4 Études canadiennes.....	12
1.5 Formulation des hypothèses.....	18
CHAPITRE II. DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE.....	20
2.1 Source des données.....	20
2.2 Variables utilisées.....	20
2.2.1 Année scolaire (COH).....	21
2.2.2 Identifiant unique (IDENT).....	21
2.2.3 Âge au 30 septembre (AGE_3009).....	21
2.2.4 Sexe (SEXE).....	21
2.2.5 Langue maternelle (LANG_MAT).....	21
2.2.6 Lieu de naissance de l'élève (LIEU_NAI), de la mère (NIEU_N_M) et du père (LIEU_N_P).....	22

2.2.7 Langue d'enseignement pour l'année scolaire (LANGENS).....	23
2.2.8 Indicateur de présence pour l'année scolaire (IND_NOUV).....	23
2.2.9 Déclaration « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA).....	23
2.2.10 Classe au secondaire en formation générale des jeunes (CLASSE).....	23
2.2.11 Indicateur de présence en formation professionnelle (FP).....	24
2.2.12 Indicateur de présence en formation générale des adultes (FGA).....	24
2.2.13 Indicateur de présence au collégial (IND_COL).....	24
2.2.14 Type de diplôme au secondaire (SANCT).....	24
2.2.15 Indicateur de diplôme au collégial (SANCT_COL).....	24
2.3 Méthodologie.....	25
2.4 Limites.....	29
CHAPITRE III. CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION.....	30
3.1 Effectifs des principaux sous-groupes.....	30
3.2 Effectifs en fonction de la région et du pays d'origine.....	30
3.3 Effectifs en fonction de la langue maternelle.....	34
3.4 Effectifs en fonction de l'âge au 30 septembre.....	36
3.5 Effectifs en fonction de la langue d'enseignement.....	37
3.6 Effectifs en fonction de l'indicateur de présence.....	38
3.7 Effectifs en fonction de la déclaration « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA).....	38
CHAPITRE IV. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	39
4.1 Cheminement scolaire détaillé des élèves.....	39
4.2 Cheminement scolaire sommaire des élèves.....	50
CONCLUSION.....	68
BIBLIOGRAPHIE.....	72

ANNEXES

Annexe I	Liste des variables contenues dans la base de données sur les cheminements scolaires (BCS).....	xvii
Annexe II	Regroupement des pays répertoriés dans la déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS) selon la catégorisation de Statistique Canada	xviii
Annexe III	Illustration du regroupement des pays dans le cadre de notre étude.....	xxii
Annexe IV	Liste des types de diplôme au secondaire.....	xxiii

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1	Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration.....30
Tableau 2	Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur génération et leur région d'origine.....31
Tableau 3	Effectifs des autres élèves selon leur région d'origine.....31
Tableau 4	Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur pays d'origine et leur génération.....33
Tableau 5	Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur sexe et leur région d'origine.....34
Tableau 6	Effectifs des autres élèves selon leur sexe et leur région d'origine.....34
Tableau 7	Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur génération et leur langue maternelle.....35
Tableau 8	Effectifs des autres élèves selon leur langue maternelle.....35
Tableau 9	Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur sexe et leur langue maternelle.....36
Tableau 10	Effectifs des autres élèves selon leur sexe et leur langue maternelle.....36
Tableau 11	Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon leur âge au 30 septembre.....37

Tableau 12	Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon la langue d'enseignement.....	37
Tableau 13	Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon l'indicateur de présence.....	38
Tableau 14	Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon la déclaration « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA).....	38
Tableau 15	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur génération et leur région d'origine.....	52
Tableau 16	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur génération et leur région d'origine.....	55
Tableau 17	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur sexe et leur région d'origine.....	57
Tableau 18	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur sexe et leur région d'origine.....	59
Tableau 19	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur génération et leur langue maternelle.....	62

Tableau 20	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur génération et leur langue maternelle.....	64
Tableau 21	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur sexe et leur langue maternelle.....	65
Tableau 22	Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur sexe et leur langue maternelle.....	67

LISTE DES SCHÉMAS

	Page
Schéma 1	Cheminement scolaire des nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, province de Québec.....27
Schéma 2	Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, province de Québec.....28
Schéma 3	Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, autres élèves.....42
Schéma 4	Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, élèves issus de l'immigration.....43
Schéma 5	Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, immigrants de 1 ^{re} génération.....44
Schéma 6	Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, immigrants de 2 ^e génération.....45
Schéma 7	Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, autres élèves de sexe masculin.....46

- Schéma 8 Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, élèves issus de l'immigration de sexe masculin.....47
- Schéma 9 Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, autres élèves de sexe féminin.....48
- Schéma 10 Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, élèves issus de l'immigration de sexe féminin.....49

GLOSSAIRE DES ABRÉVIATIONS

BCS : Base de données sur les cheminements scolaires

CÉCM : Commission des écoles catholiques de Montréal

DCS : Déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale

DEC : Diplôme d'études collégiales

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ELNEJ : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

FGA : Formation générale des adultes

FGJ : Formation générale des jeunes

FP : Formation professionnelle

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

QI : Quotient intellectuel

URSS : Union des républiques socialistes soviétiques

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les personnes et organismes qui m'ont offert leur support professionnel ou personnel. Sans eux, la production de ce mémoire n'aurait pas été possible.

Tout d'abord, je remercie mon directeur, Norbert Robitaille, et le département de démographie de l'Université de Montréal pour leur appui inconditionnel lors de toute la durée de mes études de deuxième cycle.

En second lieu, je tiens à remercier mon codirecteur, Robert Maheu, pour m'avoir fait bénéficier de son professionnalisme exceptionnel et de ses nombreux contacts à la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs (DRSI) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

J'adresse aussi des remerciements à Claudine Provencher, Luc Beauchesne, Nicole Dion et Denise Rochette pour avoir produit une base de données adaptée à mes besoins et pour m'avoir donné de multiples conseils sur l'art de la programmation.

Je tiens à offrir un merci particulier à Luc Lépine qui m'a généreusement consacré du temps malgré le fait qu'il n'était pas impliqué dans l'élaboration de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes parents, Maurice et Lise, ainsi que mes trois frères, Etienne, François et Antoine, pour leurs encouragements.

INTRODUCTION

Education is a mirror held against the face of a people. Nations may put on blustering shows of strength to conceal public weakness, erect grand façades to conceal shabby backyards, and profess peace while secretly arming for conquest, but how they take care of their children tells unerringly who they are.

(Bereday, 1964 : 5)

Dans la mesure du possible, le système scolaire québécois doit veiller à ce que les chances de succès de l'ensemble de ses étudiants soient égales. Cet enjeu gagne en importance étant donné l'augmentation du volume et de la diversité de l'immigration sur le territoire québécois au cours des vingt dernières années. Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à savoir si les élèves issus de l'immigration réussissent aussi bien que les autres élèves. De plus, nous nous demandons s'il existe des groupes en difficulté au sein même de la population scolaire immigrée.

La méthodologie utilisée dans cet ouvrage s'inscrit en continuité avec celle d'une étude sur le cheminement des élèves de la province de Québec (Gouvernement du Québec, 2004 : 34-36). Elle permet d'illustrer avec clarté et précision le parcours d'une population d'étudiants aux différents stades de l'éducation secondaire. Nous avons apporté deux innovations à cette méthodologie. D'abord, nous avons donné des indications sur le type de diplôme secondaire obtenu et le trajet au collégial. Ensuite, nous avons divisé la population scolaire québécoise en de multiples sous-groupes pour déterminer quelles sont les spécificités du cheminement des élèves issus de l'immigration.

Au premier chapitre, nous présentons des études américaines, britanniques, françaises et canadiennes sur la performance scolaire des élèves issus de l'immigration. De plus, nous y formulons nos hypothèses de recherche. Au deuxième chapitre, nous décrivons notre source de données, nos variables, notre méthodologie et nos limites. Au troisième chapitre, nous exposons les caractéristiques de notre population scolaire. Au quatrième chapitre, nous commentons les représentations des cheminements scolaires détaillés et sommaires de nos sous-groupes.

CHAPITRE I

RECENSION DES ÉCRITS

1.1 Études américaines

Lee (1991) étudie la performance scolaire des immigrants d'origine coréenne au Japon et aux États-Unis. Pour y arriver, il fait un tour d'horizon des théories et des facteurs susceptibles d'expliquer la bonne performance des Asiatiques et la mauvaise performance des Noirs dans le système scolaire américain. Il traite abondamment de l'histoire, de la culture et du statut économique des immigrants d'origine coréenne établis au Japon et aux États-Unis. Ensuite, il compare la performance scolaire de ces mêmes immigrants dans les deux pays précédemment mentionnés. Ne disposant pas de données sur les résultats scolaires des étudiants japonais en fonction de leur origine ethnique, Lee évalue la performance scolaire des immigrants d'origine coréenne établis au Japon en analysant leur diplomation à l'ensemble des niveaux de scolarité. Il trouve qu'après le primaire, les Coréens passent en moins grande proportion au secondaire que les autres étudiants japonais ; que les Coréens présents au secondaire sont moins enclins à fréquenter les écoles bien réputées ; que la proportion de Coréens qui accède à l'université est moins de deux fois moindre à la moyenne nationale japonaise. Aux États-Unis, la situation est inversée. La performance scolaire des Coréens est supérieure à la moyenne nationale. Dans les écoles publiques de la ville et de la périphérie de Chicago, les Coréens surpassent la majorité anglophone en mathématiques ainsi qu'en écriture et en lecture anglaises. En Californie, dans les mêmes champs de compétence, les élèves dont la langue d'usage est le coréen sont nettement supérieurs aux élèves qui ne parlent que l'anglais. De plus, ils ont des résultats comparables aux élèves dont la langue d'usage est le chinois ou le japonais. Lee cherche à expliquer les résultats inégaux des immigrants d'origine coréenne en étudiant la constitution de leurs ambitions scolaires. Au Japon, les étudiants d'origine coréenne seraient désavantagés par rapport aux autres pour plusieurs raisons. Leur revenu familial est inférieur à la moyenne. Ils habitent souvent des quartiers défavorisés. Étant donné que des aspects de leur culture sont méprisés par plusieurs Japonais, ils peuvent être victimes de discrimination au sein des institutions scolaires. Ils tendent à y masquer leur identité pour éviter d'être brimés par leurs pairs ou leurs professeurs. Cette stigmatisation se retrouve aussi sur le marché du travail. Les Coréens très qualifiés décrochent difficilement un emploi dans leur domaine d'étude. Souvent, ils sont contraints de travailler à leur

compte. L'ensemble de ces facteurs amèneraient les étudiants d'origine coréenne résidant au Japon à avoir de faibles ambitions scolaires. Aux États-Unis, les immigrants d'origine coréenne jouiraient, en revanche, de nombreux avantages. Leur culture, axée sur la discipline, l'obéissance à l'autorité, le travail acharné et les hauts accomplissements académiques, leur confère un net avantage sur les Américains. Ces caractéristiques culturelles, très appréciées par les professeurs et les parents américains, sont même une source positive d'inspiration pour les autres élèves. Le revenu familial des immigrants coréens est supérieur à la moyenne parce qu'ils ont l'opportunité d'obtenir de bons emplois. Tout cela amènerait les étudiants d'origine coréenne à avoir de grandes ambitions scolaires. En somme, Lee estime que c'est dans la constitution des ambitions scolaires au sein du pays d'accueil qu'il faut chercher la principale explication des écarts de réussite entre les immigrants d'origine coréenne établis au Japon et aux États-Unis. Toutefois, l'auteur n'examine pas les niveaux initiaux d'éducation et de richesse de ces deux groupes d'immigrants, ce qui, à notre avis, limite la crédibilité de sa conclusion.

Macias (1990) explore d'autres pistes pour éclaircir le développement scolaire des immigrants. D'une part, il constate que l'expérience de la scolarisation des immigrants qui s'implantent aux États-Unis est rarement abordée sous la forme d'une transition. La majorité des études sur le sujet n'explorent la question qu'à partir du moment où les immigrants sont arrivés aux États-Unis. D'autre part, il remarque que les études portant sur les immigrants mexicains établis aux États-Unis ne s'attardent pas souvent à la problématique de leur scolarisation. Pour pallier ces lacunes, il décide de décrire et d'examiner le contenu, la structure et le développement de l'éducation primaire qui est donnée au Mexique. De plus, il cherche à savoir en quoi ces antécédents scolaires influencent le développement des immigrants mexicains dans les écoles américaines. Afin de remplir ces objectifs de recherche, Macias utilise une approche anthropologique, c'est-à-dire qu'il fait usage d'observations de terrain et d'interviews pour accumuler des données qualitatives sur les questions qui l'animent. Le site auquel il s'attarde est une communauté de 1500 habitants établie au Mexique, mais fortement sujette à des mouvements migratoires vers les États-Unis pour des raisons économiques. Les étudiants au primaire de cette communauté sont âgés de 7 à 14 ans et sont au nombre de 350. D'abord, il examine le programme d'étude auquel ils sont soumis. Il constate que ce programme est standardisé en fonction des normes fédérales du Secrétariat de l'éducation publique. Cet organisme fournit

gratuitement des livres scolaires afin d'assurer cette uniformité. Toutefois, le programme ne peut pas être suivi à la lettre par les enseignants de la communauté à cause d'une carence de ressources et des besoins spécifiques des étudiants. En regardant de près la matière enseignée, il constate que le programme mexicain est exigeant. Il compare empiriquement les mathématiques inculquées aux élèves mexicains de troisième année avec celles des élèves américains du même niveau et se rend compte que pour cette matière, le programme mexicain est plus poussé que le programme américain. De plus, il observe que les élèves de la communauté qui reviennent d'un séjour dans les écoles américaines sont en retard par rapport aux autres. Il note aussi que les textes étudiés dans les cours d'espagnol proviennent des ouvrages de grands romanciers européens. Ensuite, Macias examine les procédés d'enseignement utilisés par les professeurs. Il constate que le processus d'apprentissage des élèves est très dynamique. Ces derniers participent beaucoup aux périodes d'instruction. Les réponses aux questions sont trouvées en groupe. De plus, les étudiants sont appelés à fabriquer eux-mêmes leurs aides à l'apprentissage. Les professeurs composent facilement avec le bruit et n'exigent pas beaucoup de discipline de la part de leurs élèves. Finalement, Macias s'interroge sur les implications de cet héritage sur les élèves mexicains qui s'établissent aux États-Unis. Il se demande pourquoi, entre autres, les Mexicains réussissent difficilement dans le système scolaire américain. Cette question est difficile à résoudre parce que les programmes scolaires des deux pays n'ont pas fait l'objet d'une comparaison systématique. De plus, aucune recherche ne brosse le portrait des immigrants mexicains avec rigueur et fiabilité. Nous pouvons en conclure qu'avec cette étude, Macias évoque de nouveaux questionnements et de nouvelles approches sur le développement scolaire des immigrants, notamment la transition du pays d'origine au pays d'accueil, sans toutefois s'aventurer dans les réponses, faute de données fiables.

1.2 Études britanniques

De leur côté, Bagley, Bart et Wong (1979) cherchent à savoir si l'aliénation des parents antillais envers la culture et les institutions britanniques représente un facteur de réussite scolaire chez leurs enfants. Pour y arriver, ils réalisent une série d'interviews auprès de 150 étudiants londoniens d'origine antillaise âgés de 10 ou 11 ans et auprès de leurs parents et professeurs. Ils évaluent, entre autres, l'autoritarisme des parents, les caractéristiques du milieu familial et l'évaluation du potentiel scolaire des enfants par les professeurs. De plus, ils analysent la fierté

ethnique des élèves, leurs résultats académiques, leur perception des études, du travail, des parents et de la maison. Enfin, ils soumettent ces mêmes élèves à un test de lecture afin d'évaluer uniformément leur potentiel scolaire. À l'aide d'une analyse générale de corrélation, ils trouvent que l'autoritarisme parental, le partage des facilités de la maison, les droits de propriété du ménage sur la maison, le niveau d'éducation des parents et la langue parlée à la maison sont des facteurs qui prédisent le retard scolaire des élèves antillais. Ils constatent que les parents qui démontrent une aliénation envers la culture et les institutions britanniques ont des enfants qui réussissent mieux à l'école que les autres. Enfin, ils subdivisent leur échantillon d'élèves en grappes en fonction des variables énumérées plus haut. Le groupe d'élèves le plus fort est celui dont les parents sont critiques envers la société britannique et non autoritaires avec leurs enfants, dont la situation matérielle est bonne et qui manifeste une attitude positive face aux études, à leur ethnie et à l'emploi. En revanche, le groupe le plus faible est celui dont les parents sont pauvres, peu éduqués, peu critiques envers la société britannique et très autoritaires envers leurs enfants. Ces derniers sont pessimistes à l'endroit de leur avenir, de leurs études et de leur ethnie. Ces résultats amènent les auteurs à dire que les différences intellectuelles entre les enfants noirs et les enfants blancs des écoles britanniques peuvent être expliquées par des facteurs sociaux. Toutefois, leur étude ne suffit pas à démontrer cette proposition pour les raisons suivantes : les facultés intellectuelles sont uniquement mesurées à l'aide d'un test de lecture ; les variables reliées aux caractéristiques raciales ne sont pas testées dans l'analyse générale de corrélation.

Pour analyser la performance scolaire des immigrants, Tomlinson (1991) effectue plutôt une recension des articles qui ont traité de l'éducation des minorités ethniques en Grande-Bretagne pendant trois décennies. En premier lieu, elle fait un tour d'horizon des études exécutées durant les années 1960 et 1970. Certains chercheurs relèvent que le rendement scolaire des minorités ethniques est généralement inférieur à celui de la majorité, peu importe l'indicateur retenu : épreuves uniformes en lecture et en mathématiques, test de quotient intellectuel (QI), examens scolaires ou dernier niveau atteint dans le système scolaire. En revanche, d'autres chercheurs trouvent que plus les minorités ethniques restent longtemps dans le système scolaire britannique et plus les autorités locales font des efforts pour accommoder ces minorités, plus la performance scolaire des élèves d'origine immigrée est bonne. En deuxième lieu, Tomlinson s'attarde aux études réalisées dans les années 1980. Elle mentionne que les

immigrants de 2^e génération sont clairement plus performants que les immigrants de 1^{re} génération, peu importe leur groupe ethnique. De plus, elle présente des études qui suggèrent que la mauvaise performance de certains groupes comme les garçons noirs s'explique surtout par les mauvaises relations qu'ils entretiennent avec leur école et leurs professeurs. Plusieurs études confirment qu'au début du secondaire, les minorités ethniques sont un peu moins fortes que la majorité, même quand les facteurs sociaux sont pris en considération. Toutefois, la persévérance et la motivation de ces groupes les poussent à rester plus longtemps dans le système scolaire. En troisième lieu, Tomlinson présente une étude en particulier, faite à partir d'un échantillon de 3000 étudiants provenant de 20 écoles dispersées sur l'ensemble du territoire de la Grande-Bretagne et à concentration ethnique faible, moyenne ou forte. Ces élèves sont suivis longitudinalement du début de leurs études secondaires, en 1981, jusqu'à leur terme, en 1986. Les informations collectées sur eux comportent notamment des résultats à des tests de connaissance, des indicateurs sur des problèmes de comportement ainsi que des données sur l'absentéisme scolaire, la situation sociale de l'élève à l'école et la situation sociale des parents. Les résultats majeurs de cette étude sont les suivants. Des élèves ayant les mêmes caractéristiques sociales et ethniques ont des rendements scolaires très différents lorsqu'ils ne fréquentent pas la même école. De plus, les écarts de rendement observés entre les élèves des différents groupes ethniques sont moindres que ceux observés entre les élèves des différentes écoles. Ainsi, les chercheurs de cette étude affirment que le rendement scolaire d'un élève immigré serait plus influencé par l'école qu'il fréquente que par ses caractéristiques ethniques. Tomlinson termine son tour d'horizon en rappelant la nécessité de collecter et d'analyser des informations sur les élèves issus de l'immigration en Grande-Bretagne afin de promouvoir leur succès et leur intégration dans le système scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, Maughan et Rutter (1986) cherchent à savoir si la relative mauvaise performance scolaire des Noirs d'origine antillaise en Grande-Bretagne est causée par un déficit cognitif acquis ou par la manifestation d'un processus de rattrapage ou de détérioration de leurs accomplissements académiques. Pour répondre à cette question, ils évaluent le potentiel scolaire d'une cohorte d'élèves (approche longitudinale) à trois moments au cours de leur cheminement au secondaire, soit au début (à l'âge de 11 ans), à la mi-période (à l'âge de 14 ans) et à la fin (à l'âge de 16 ans). De plus, ils collectent les accomplissements académiques post-

secondaires des élèves de leur cohorte qui restent aux études après 16 ans. Afin d'assurer la comparabilité des résultats, les élèves évalués sont sélectionnés au sein des mêmes écoles de Londres, ces dernières étant au nombre de douze. Les résultats des étudiants aux diverses évaluations sont ventilés selon le sexe et l'ethnie. Les deux groupes ethniques retenus sont les Blancs d'origine britannique et les Noirs d'origine antillaise. Les principaux résultats des chercheurs sont les suivants. Au début du cheminement au secondaire, les Noirs sont clairement moins performants que les Blancs au test de raisonnement verbal. À la mi-période, les Noirs sont inférieurs aux Blancs au test de lecture et au test de QI. Toutefois, les écarts entre les ethnies sont plus marqués chez les garçons que chez les filles. À la fin, les résultats des filles surpassent ceux des garçons aux examens publics, peu importe le groupe ethnique retenu. Les Noirs ne parviennent pas à se classer dans la meilleure catégorie d'élèves. En revanche, les Blancs sont plus susceptibles que les Noirs de quitter le secondaire sans obtenir une qualification quelconque, ce qui laisse croire que les Noirs sont plus motivés que les Blancs à réaliser des accomplissements académiques modestes. Après les années régulières du secondaire, les élèves ont la possibilité d'exécuter une ou deux années supplémentaires de scolarité afin d'améliorer leurs qualifications. Après ces années supplémentaires, les filles noires sortent plus fortes, en moyenne, que les filles blanches. Le résultat est cependant inversé chez les garçons. Les auteurs reconnaissent les limites de ces résultats pour les raisons suivantes. D'abord, la mesure du rendement des élèves blancs est biaisée parce que les meilleurs d'entre eux se retrouvent souvent dans des écoles autres que les écoles choisies. Ensuite, la performance des élèves noirs est certainement sous-estimée parce que leurs accomplissements subséquents dans les collèges ne sont pas scrutés en profondeur.

1.3 Études françaises

D'un autre point de vue, Boulot et Boyson-Fradet (1984) tiennent à bien cerner la problématique de l'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés en France. Ils s'attaquent à ce problème parce que selon eux, le discours courant sur cette population scolaire marginalise les immigrants au lieu de s'attarder aux causes réelles de leur performance scolaire. Dans un premier temps, ils traitent de la notion d'échec scolaire en montrant l'évolution qu'elle a subie au cours des dernières décennies. L'émergence apparente de l'échec scolaire provient en réalité de l'importance grandissante de la scolarisation dans la société. Le niveau de scolarité de la

population ne cesse d'augmenter parce que l'exposition au système scolaire est en croissance. De plus, la vision de l'échec scolaire est construite en fonction de l'importance qui est accordée, en France, à l'obtention d'un baccalauréat. Les formations techniques sont reléguées au second rang, ce qui forge une conception particulière de l'échec scolaire. Dans un deuxième temps, les auteurs critiquent les statistiques qui portent sur la performance scolaire des immigrants à l'école. Le fait de diviser la population scolaire en « Français » et en « étrangers » introduit un biais parce que ces sous-populations diffèrent sur maints facteurs, entre autres la composition démographique et les catégories socioprofessionnelles. En effet, les « étrangers » pratiquent des métiers d'ouvrier en plus grande proportion que les « Français. » De plus, la sous-population des « étrangers » est tellement hétérogène qu'il est hasardeux de lui attribuer des comportements quelconques. Les immigrants proviennent de toutes sortes de pays, de toutes sortes de milieux socioéconomiques, de toutes sortes de cultures et parlent des langues fort différentes. Par la suite, les auteurs cherchent à casser les préjugés défavorables envers les immigrants en montrant que le facteur le plus discriminatoire dans la population scolaire est la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille de l'élève. De fait, les étudiants dont les parents pratiquent des professions libérales ou qui occupent des positions de cadres accèdent en beaucoup plus grand nombre à la terminale que les étudiants issus des milieux ouvrier et agricole. Enfin, les auteurs affirment que ce qui rend les « étrangers » plus faibles que les « Français » n'est pas leur caractère d'étranger mais leur caractère d'ouvrier. Ils estiment que ce sont bien plus dans les conditions socioéconomiques de la famille et les conditions de scolarisation qu'il faut trouver les facteurs explicatifs de la performance scolaire des immigrants que dans les déficits linguistiques ou les handicaps culturels. Les conclusions de cette étude sont d'un grand intérêt. Toutefois, les statistiques utilisées par les auteurs ne montrent ni le caractère hétérogène de la population scolaire d'origine immigrée ni le degré d'influence des facteurs explicatifs retenus sur la performance scolaire des élèves.

Dans la même optique, Vallet et Caille (1996) veulent mesurer les écarts de performance entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves du système scolaire français. Pour y arriver, ils utilisent les données du panel national 1989 pour suivre longitudinalement un échantillon d'élèves entrés dans le second degré lors de la rentrée de cette même année. Ils ciblent les élèves issus de l'immigration en tenant compte de leur nationalité, de leur lieu de

naissance, de leur nombre d'années de scolarité hors de France, de l'ancienneté en France de leurs parents et de la langue qu'ils parlent à la maison. En faisant une série de comparaisons, ils arrivent aux résultats suivants. À l'école élémentaire, l'incidence du redoublement est deux fois plus élevée chez les élèves issus de l'immigration que chez les élèves français. De plus, ces derniers réussissent mieux aux épreuves nationales d'évaluation en mathématiques et en français que les élèves immigrés. Toutefois, les écarts de performance entre les deux groupes diminuent au collège, donc à mesure que les élèves issus de l'immigration passent du temps dans le système scolaire français. Les chercheurs insistent sur un point. L'éloignement entre les natifs et les immigrants est beaucoup moins important que celui qui sépare les deux pôles de la structure sociale. Par conséquent, les écarts de résultats s'expliquent bien plus par les inégalités sociales et domestiques que par les différences d'origine. Les auteurs vont jusqu'à affirmer que cet éloignement ne s'explique sans doute que par les conditions familiales et sociales. Les variables reliées à la migration qui ont un impact sur la performance scolaire sont le nombre d'années d'étude hors de France et le fait d'être né à l'étranger. Ces variables nuisent au rendement des enfants au primaire et aussi aux compétences en français mesurées au début de la sixième année. Toutefois, leur impact reste très limité. En effet, le sexe de l'élève influence beaucoup plus le rendement scolaire que la migration. Au collège, les élèves issus de l'immigration sont globalement supérieurs aux natifs. Vallet et Caille arrivent à la conclusion suivante : les élèves issus de l'immigration ont plus de risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire. Toutefois, ils ont un parcours plus positif que leurs semblables dans les classes défavorisées. Pour appuyer ces résultats, les chercheurs présentent trois études similaires à la leur, autant par l'objet d'étude que par la méthode d'analyse et même, parfois, les données statistiques. Elles proviennent respectivement des Pays-Bas, d'Allemagne et d'Australie. Bien que les comparaisons internationales soient hasardeuses, ces études arrivent grosso modo au même résultat : les difficultés qu'éprouvent les immigrants dans le système scolaire sont limitées et s'expliquent avant tout par des facteurs sociaux ou un handicap linguistique. Ensuite, Vallet et Caille présentent une étude française qui analyse les élèves d'origine immigrée en fonction de leur nationalité et qui arrive au constat suivant. À caractéristiques sociales égales, il n'existerait pas de différence significative entre les élèves provenant de pays différents. Pour approfondir notre compréhension de la problématique des élèves issus de l'immigration, Vallet et Caille ne

cachent pas qu'il faudrait sonder davantage la façon dont ils sont traités par le système scolaire français et les comportements que leurs parents adoptent face à la scolarisation.

À l'aide des mêmes données longitudinales que les auteurs de l'étude précédente, Vallet (1996) étudie le processus d'assimilation des élèves d'origine immigrée à partir d'un échantillon de nouveaux inscrits au collège en classe de 6^e provenant d'un établissement public ou privé de la France métropolitaine. Pour l'auteur, les élèves issus de l'immigration s'assimilent lorsque leurs résultats scolaires convergent, au fil des années, avec ceux des autres élèves. À l'école élémentaire, il base la réussite scolaire d'un élève sur l'absence de redoublement. Au collégial, il considère qu'un élève réussit lorsqu'il ne redouble jamais et qu'il s'oriente vers des études longues qui le mènent au baccalauréat. D'une part, il compare la performance scolaire des élèves d'origine immigrée avec celle des autres élèves pour deux niveaux d'étude, soit l'école élémentaire et le collégial. Il découvre que les élèves issus de l'immigration sont moins performants que les autres élèves, mais que l'écart entre les deux sous-groupes s'amenuise dans le temps. Par la suite, l'auteur subdivise sa population scolaire à l'aide de variables indépendantes telles que la nationalité, le lieu de naissance, le temps de scolarisation à l'étranger, l'ancienneté des parents en France et la langue d'usage. Il trouve que, de façon générale, les écarts de réussite entre le premier et le second degré se rétrécissent, ce qui confirme l'hypothèse voulant que les élèves issus de l'immigration s'assimilent dans la population scolaire française. D'autre part, l'auteur cherche à expliquer l'amélioration du rendement scolaire des élèves issus de l'immigration en exécutant une série de régressions logistiques à partir de données supplémentaires : la performance des élèves à l'entrée et au terme du collège, les attentes des familles des élèves envers le système éducatif ainsi que les caractéristiques de l'environnement scolaire des élèves au début de leurs études au collège. Il découvre que la variable qui influence le plus le rendement scolaire d'un élève au collège est son niveau initial à l'entrée au collège. De plus, il constate que le rendement scolaire d'un élève ne s'explique pas par sa nationalité. En effet, toutes choses étant égales par ailleurs, un élève étranger ne progresse pas mieux qu'un Français. Les variables qui ont un impact réel sur le rendement scolaire d'un élève sont le sexe de l'élève (les filles sont plus fortes), la profession du chef de famille de l'élève (les enfants d'ouvriers qualifiés sont plus faibles), le niveau de scolarité des parents de l'élève (les enfants dont les parents sont universitaires sont plus forts) et la situation familiale de l'élève (les enfants

issus d'une famille nombreuse ou monoparentale sont plus faibles). En conformité avec ce que nous avons vu dans Boulot et Boyson-Fradet (1984), il est très discutable d'associer la réussite au collège avec l'orientation vers le baccalauréat puisque ce diplôme n'est pas adapté aux besoins de tous les futurs travailleurs. À notre sens, Vallet aurait dû inclure les diplômés en formation technique dans le groupe des élèves « qui ont réussi » afin de donner une idée plus juste de la performance scolaire de son échantillon.

Soussi, Broi, Moreau et Wirthner (2004) empruntent une autre voie en comparant les résultats de l'enquête internationale PISA (Programme pour le suivi des acquis des élèves) sur les aptitudes en littératie de jeunes de 15 ans provenant de quatre « pays » francophones : la Communauté française de Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande. Les capacités mesurées par l'enquête touchent la compréhension de l'écrit sur les aspects suivants : localiser une information, développer une interprétation et réfléchir sur un texte. La population étudiée est constituée de quatre échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans choisis au hasard et issus de maintes écoles dispersées sur le territoire de leur « pays. » Une partie de ces étudiants sont issus de l'immigration. Par contre, cette dimension n'est pas scrutée en profondeur par les enquêteurs. Ils avancent tout de même que l'origine des élèves a un impact sur leurs capacités. En France et en Suisse romande, les élèves nés dans le pays du test avec un ou deux parents natifs sont les plus forts, suivis des élèves nés dans le pays du test mais pas leurs parents et enfin des élèves nés à l'étranger. La Belgique se distingue en ceci : ce sont les élèves nés dans le pays du test mais pas leurs parents qui sont les plus faibles. Malheureusement, ces informations ne sont pas disponibles pour le Québec. Lorsque les chercheurs étudient l'ensemble de leur population (tous « pays » confondus), ils arrivent aux constats suivants. Les étudiants sont plus performants si la langue qu'ils parlent à la maison est la langue du test. Plus le statut socioéconomique familial des élèves est élevé, plus les scores moyens de ces derniers sont forts. Les filles surpassent les garçons dans toutes les compétences mesurées, leur suprématie étant plus marquée dans les questions ouvertes, les questions qui nécessitent une réflexion et la compréhension des textes continus. Dans cette enquête, les chercheurs ne mesurent ni diplomation des élèves ni leurs aptitudes en communication verbale, en mathématiques ou en sciences. En n'étudiant que la compréhension des textes écrits, nous estimons qu'ils brossent un portrait sommaire de la performance scolaire des étudiants.

1.4 Études canadiennes

St-Germain (1984) évalue la performance scolaire de cohortes d'élèves québécois en étudiant leur propension à acquérir un diplôme d'études secondaires, à s'inscrire au collégial et à obtenir un diplôme d'études collégiales. Il étudie ces phénomènes sur une période de sept années qui s'étend de 1976 à 1982. Il cherche spécifiquement à savoir comment ont progressé les trois grands groupes linguistiques du Québec : les élèves de langue maternelle française, anglaise ou autre. Pour y arriver, il calcule les taux d'incidence des trois événements selon l'année de calendrier où ils surviennent et l'âge exact de l'élève. Il additionne ces taux sur des générations réelles (approche longitudinale) et des générations fictives (approche transversale) pour mesurer la progression des groupes linguistiques. De plus, il ventile les scores de ces derniers en fonction du sexe et du secteur de formation. Les résultats que nous retenons ici sont ceux des générations fictives des périodes 1979-1981 et 1980-1982 parce qu'ils permettent l'intrication de toutes les catégories des variables indépendantes. Premièrement, St-Germain présente la diplomation secondaire à l'enseignement régulier. Au total, les trois groupes linguistiques se talonnent. Les femmes distancent les hommes, peu importe le groupe linguistique retenu. En formation professionnelle, les élèves de langue maternelle française surpassent les élèves de langue maternelle anglaise ou autre. Au secteur général, les élèves de langue maternelle autre sont plus faibles que les élèves de langue maternelle anglaise, mais plus forts que les élèves de langue maternelle française. Deuxièmement, l'auteur s'intéresse à la diplomation secondaire à l'enseignement aux adultes. Dans l'ensemble, les élèves de langue maternelle autre sont moins performants que les élèves de langue maternelle française, mais plus que les élèves de langue maternelle anglaise. Les hommes dépassent les femmes, sauf chez les élèves de langue maternelle française. Troisièmement, le chercheur s'attarde à l'inscription au collégial à temps complet. Au total, les élèves de langue maternelle anglaise ou autre sont très supérieurs aux élèves de langue maternelle française, même si ces derniers sont les plus forts au secteur professionnel. Les femmes devancent les hommes chez les trois groupes linguistiques, leur suprématie étant moins marquée chez les élèves de langue maternelle autre. Dernièrement, l'enquêteur expose l'obtention d'un diplôme d'études collégiales. Dans l'ensemble, les élèves de langue maternelle française se retrouvent derrière les élèves de langue maternelle anglaise, mais devant les élèves de langue maternelle autre. Les femmes supplantent les hommes, sauf chez les élèves de langue maternelle autre. Les élèves de langue maternelle française sont dominants au secteur professionnel. En

formation générale, toutefois, ils se retrouvent en dernière place tandis que les élèves de langue maternelle anglaise occupent le premier rang. En rassemblant tous les élèves de langue maternelle autre dans un seul groupe linguistique, St-Germain n'est pas en mesure de vérifier s'il existe des catégories d'élèves en sérieuse difficulté au sein du système scolaire québécois. À notre avis, il aurait été profitable d'élargir l'éventail des groupes linguistiques pour approfondir l'analyse de la performance scolaire des cohortes d'étudiants.

Dans une autre étude, St-Germain (1988) expose les résultats qu'une promotion d'élèves québécois a obtenus aux épreuves uniques du secondaire en juin 1987. Il compare la performance des grandes communautés linguistiques du Québec afin de brosser un portrait rigoureux des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Les langues maternelles retenues sont les suivantes : français, anglais, italien, grec, espagnol, créole, portugais, arabe, vietnamien, langues autochtones, chinois, allemand, hébreu, polonais et autres. La performance aux évaluations ministérielles est présentée sous deux aspects : la moyenne des résultats d'un groupe et son pourcentage de réussite. Les données sont aussi distribuées selon la langue d'enseignement, le lieu de naissance de l'élève et le groupe de matières à examen. Ici, nous tenons uniquement compte des résultats d'ensemble aux épreuves parce qu'eux seuls donnent une idée générale de la performance scolaire des élèves. Globalement, les élèves de langue maternelle anglaise obtiennent les résultats les plus élevés tandis que les élèves de langue maternelle autre sont légèrement au-dessus des élèves de langue maternelle française. Les communautés linguistiques allophones acquièrent des scores très variés. Les élèves de langue maternelle allemande ou polonaise sont aussi forts que les élèves de langue maternelle anglaise. Toutefois, les étudiants de langue maternelle autochtone ou créole sont clairement plus faibles que les autres. Bien que les comparaisons entre les secteurs d'enseignement soient hasardeuses, il apparaît que dans la plupart des communautés linguistiques, les élèves qui reçoivent leur instruction en anglais surpassent ceux qui l'obtiennent en français tant pour la moyenne des résultats que pour le pourcentage de réussite. En ventilant les résultats en fonction du lieu de naissance, le chercheur montre que les élèves nés au Canada hors Québec sont les plus forts, tandis que les élèves nés à l'extérieur du Canada sont comparables à ceux qui sont nés au Québec. Cependant, les élèves de langue maternelle autre nés à l'extérieur du Canada sont plus faibles que les élèves de langue maternelle autre nés au Québec. Les élèves de langue maternelle

créole, espagnole ou chinoise nés à l'étranger sont particulièrement faibles. Dans sa conclusion, St-Germain avance que certains groupes linguistiques sont en difficulté scolaire à cause de leur situation socioéconomique, du moment de leur implantation dans la société québécoise et de leur degré de familiarité avec la langue d'enseignement. À l'aide du lieu de naissance de l'élève, l'auteur identifie avec netteté les immigrants de 1^{re} génération. En revanche, il n'arrive pas à circonscrire les immigrants de 2^e génération, c'est-à-dire les élèves nés au Canada mais dont l'un des parents est né à l'étranger. Cette lacune empêche le chercheur de dégager tous les élèves issus de l'immigration et de comparer leurs résultats en fonction de leur génération. Pour pallier cela, nous estimons qu'il est important d'inclure le lieu de naissance des parents de l'élève dans l'analyse de la performance scolaire d'une population.

Manègre et Blouin (1990) rédigent plutôt une bibliographie commentée en présentant les principaux résultats des études québécoises qui ont abordé le rendement académique des élèves des communautés culturelles entre 1981 et 1989. Leur objectif est de vérifier la véracité des opinions de la majorité des intervenants scolaires sur les élèves d'origine immigrée, à savoir que ces derniers éprouveraient plus de difficultés que les autres dans leur cheminement scolaire. Les recherches auxquelles ils s'attardent ont été effectuées à l'aide de deux types de données : les fichiers administratifs du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM) ainsi que les réponses des élèves à différents tests et questionnaires. Des douze études recensées, les auteurs dégagent des conclusions communes sur la performance scolaire des élèves issus de l'immigration. Le rendement académique des élèves de langue maternelle autre est sensiblement le même que celui des élèves de langue maternelle française, sauf chez les étudiants qui ont accumulé un retard scolaire important dans leur pays d'origine. De manière générale, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille est le facteur le plus déterminant dans le développement scolaire d'un élève d'origine immigrée. À cela s'ajoutent la durée de résidence au pays, le niveau de scolarisation des parents, l'attitude des parents face à l'école, la taille de la famille, l'âge d'arrivée et le degré de maîtrise du français. Bref, ce n'est pas dans l'appartenance ethnique qu'il faut chercher les réponses. Les chercheurs terminent leur synthèse en faisant deux mises en garde. D'une part, l'analyse par groupe ethnique est risquée parce que l'appartenance ethnique n'exerce pas une influence notable sur le rendement académique d'un élève. D'autre part, il existe une différence marquée entre les

opinions des intervenants scolaires sur le rendement des élèves issus de l'immigration et la réalité. Les recherches présentées par Manègre et Blouin ne sont pas toujours construites avec des données de grande qualité. En effet, certaines d'entre elles reposent sur de petits échantillons d'élèves provenant d'une seule école. Or, nous estimons qu'il est essentiel d'utiliser des bases de données riches et fiables pour étudier adéquatement la performance scolaire des élèves d'origine immigrée.

De son côté, Beauchesne (1998) mesure l'évolution de la persévérance scolaire au Québec chez divers groupes sociodémographiques en utilisant la base de données sur les cheminements scolaires du MEQ. Il présente l'obtention cumulative des diplômes du secondaire et du collégial de quatre cohortes exhaustives de nouveaux inscrits en secondaire 1 selon le sexe, la langue maternelle, la langue d'usage, le lieu de naissance, la langue d'enseignement, la religion et l'âge à l'entrée au secondaire. Pour notre propos, nous retenons les résultats ventilés à l'aide des quatre premières variables de cette liste. La performance des filles est nettement supérieure à celle des garçons, peu importe l'indice retenu, la cohorte étudiée ou la durée écoulée. L'étude de la diplomation secondaire en fonction de la langue maternelle révèle que les élèves de langue maternelle anglaise occupent le premier rang, suivis des élèves de langue maternelle autre et ensuite des élèves de langue maternelle française. La situation relative des élèves de langue maternelle autre s'améliore à mesure que la durée d'observation s'allonge. À la diplomation collégiale, l'écart entre les élèves de langue maternelle anglaise et les élèves de langue maternelle française persiste. Les élèves de langue maternelle autre, par contre, rattrapent ou dépassent les élèves de langue maternelle anglaise malgré le fait que leur diplomation soit plus tardive. L'analyse des sous-groupes de langue maternelle autre montre que dans l'ensemble, les élèves de langue maternelle chinoise ou vietnamienne sont les plus forts, malgré la concurrence qu'exercent les élèves de langue maternelle italienne, polonaise, hébraïque ou arabe. En revanche, les résultats des élèves de langue maternelle espagnole, portugaise ou créole sont inférieurs à ceux des élèves de langue maternelle française. Peu importe l'indice retenu, les élèves de langue maternelle autochtone accusent un énorme retard sur les trois grands groupes linguistiques du Québec. En subdivisant les cohortes d'élèves en fonction de la langue d'usage, Beauchesne arrive à des résultats à peu près similaires à ceux qu'il obtient en séparant les cohortes d'élèves en fonction de la langue maternelle. En étudiant la performance scolaire en

fonction du lieu de naissance, il trouve que les élèves nés au Canada à l'extérieur du Québec sont les premiers à la diplomation secondaire et les deuxièmes à la diplomation collégiale. Les élèves nés à l'extérieur du Canada sont les plus faibles au niveau de la diplomation secondaire sans retard, mais au fil du temps, ils vont chercher plus de diplômes du secondaire que les natifs du Québec. À la diplomation collégiale, les élèves nés à l'étranger sont les plus performants. Les natifs du Québec occupent le dernier rang pour les deux indices retenus. L'étude des sous-groupes d'élèves nés à l'extérieur du Canada révèle que les plus forts d'entre eux proviennent d'Extrême-Orient, d'Europe de l'Est, des États-Unis et d'Europe de l'Ouest. Les élèves nés en Amérique du Sud, en Europe du Sud, en Amérique centrale et aux Antilles sont toutefois les plus faibles. Leurs résultats sont inférieurs à ceux des natifs du Québec. Dans sa présentation de la persévérance scolaire, Beauchesne n'a pas inclus l'inscription au collégial. Nous pensons qu'il aurait été louable d'ajouter cette information pour montrer dans quelle proportion les inscrits au collégial parviennent à décrocher un diplôme.

Dans la même optique, Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2004) utilisent les données d'une recherche-action et du MEQ pour brosser un portrait de la réussite scolaire de la communauté noire dans le système scolaire québécois. Ils analysent le parcours de trois cohortes d'étudiants noirs confondues : 1994-1995, 1995-1996 et 1996-1997. Ces cohortes incluent à la fois les nouveaux inscrits en secondaire 1 et les individus qui se rajoutent en cours de route aux échelons supérieurs du secondaire. Cette population est ventilée en fonction du secteur linguistique d'enseignement (français ou anglais), de la région d'origine (Antilles ou Afrique) et de la langue maternelle (français, anglais ou créole). Le cheminement scolaire des Noirs est illustré à l'aide d'indicateurs déjà existants, entre autres l'âge à l'arrivée au secondaire, l'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), le taux de diplomation secondaire, les résultats aux épreuves ministérielles, l'accès au collégial et la diplomation collégiale. Les chercheurs constatent que les Noirs sont plus propices à arriver en situation de retard scolaire en secondaire 1 que les élèves issus de l'immigration et l'ensemble de la population. De plus, ils observent que les Noirs sont plus enclins à être déclarés EHDA que les autres élèves. Au niveau de la diplomation secondaire après sept ans, la performance globale des Noirs est inférieure à celle des autres élèves. Les Noirs qui fréquentent le secteur d'enseignement anglais sont quasiment aussi performants que les autres élèves. Ceux qui

fréquentent le secteur d'enseignement français sont nettement inférieurs aux autres élèves. Au secteur d'enseignement français, les Noirs de langue maternelle française sont très supérieurs aux autres Noirs : leurs résultats sont presque aussi forts que ceux de l'ensemble de la population. Au sein du même secteur, les Noirs de langue maternelle créole accusent un gros retard sur leurs semblables. Les auteurs remarquent que le prolongement de la scolarité est particulièrement avantageux pour l'ensemble des Noirs. Il leur permet de réduire l'écart qui les sépare des autres élèves. L'attraction envers la formation professionnelle (FP) est plus faible chez les Noirs et les élèves issus de l'immigration que chez l'ensemble des étudiants. Au niveau des épreuves ministérielles, les Noirs qui survivent jusqu'en secondaire 4 et 5 réussissent relativement bien. Leurs résultats sont légèrement inférieurs à ceux des autres élèves. Les Noirs ont moins de succès que les autres élèves dans l'accès au collégial et surtout dans la diplomation collégiale. De plus, les élèves issus de l'immigration nés au Canada surpassent ceux qui sont nés à l'étranger. Enfin, les chercheurs notent que les femmes sont supérieures aux hommes, peu importe le sous-groupe étudié ou l'indicateur de performance retenu. Mc Andrew, Ledent et Ait-Said abordent les élèves d'origine immigrée en s'attardant à une communauté en particulier : les Noirs. Nous estimons qu'il aurait été profitable d'analyser l'ensemble des communautés culturelles pour mieux déceler les sous-groupes à risque.

Pour ce qui est de Worswick (2001), il exploite les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) pour évaluer la performance des élèves issus de l'immigration au Canada. Cette enquête mesure les capacités scolaires des jeunes sous quatre aspects : la lecture, la rédaction, les mathématiques et les aptitudes globales. De plus, elle considère certaines caractéristiques de ces jeunes : leur lieu de naissance, leur langue maternelle, leur sexe, leur âge, le lieu de naissance de leurs parents, le niveau de scolarité de leurs parents et leur situation familiale. L'évaluation du rendement scolaire des jeunes est faite à partir des tests et des questionnaires qui sont distribués aux élèves, à leurs parents et à leurs enseignants. La population enquêtée est divisée en trois sous-groupes : les enfants de langue maternelle française ou anglaise dont un des parents est né à l'étranger ; les enfants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui ont un parent né à l'étranger ; les enfants dont les deux parents sont nés au Canada. Ce dernier sous-groupe est utilisé comme groupe témoin. La méthodologie utilisée par Worswick est l'analyse de régression standard. Elle sert à évaluer l'influence des

caractéristiques des élèves sur leur rendement scolaire. Le chercheur arrive aux résultats suivants. Les filles sont supérieures aux garçons, sauf en mathématiques où l'écart de performance est non significatif. Le rendement général des élèves d'origine immigrée est égal ou supérieur à celui du groupe témoin. Toutefois, les élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle est le français ou l'anglais performant mieux que les autres élèves d'origine immigrée. Le facteur qui influe le plus sur le rendement de l'ensemble des élèves est le niveau d'éducation des parents. Plus ces derniers sont instruits, plus leurs enfants sont performants. L'auteur termine son texte en affirmant que l'efficacité des enfants issus de l'immigration dans le système scolaire canadien est impressionnante puisque ces derniers doivent souvent faire de grands efforts d'adaptation pour s'intégrer au pays d'accueil. Dans cette étude, Worswick sépare les élèves d'origine immigrée en deux sous-groupes seulement. Par conséquent, il se limite à une appréciation générale de leur performance scolaire. Nous estimons qu'il est essentiel de subdiviser cette population en plusieurs sous-groupes pour être en mesure de repérer lesquels d'entre eux sont en difficulté, s'il y a lieu.

1.5 Formulation des hypothèses

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à décrire le parcours des élèves issus de l'immigration au sein du système scolaire québécois entre 1995 et 2004. Le but de cette recherche est de mieux connaître ce sous-groupe pour faciliter son intégration dans la société. Pour y arriver, nous mesurons son rendement scolaire à l'aide d'indicateurs globaux de performance : la diplomation secondaire, l'inscription au collégial et la diplomation collégiale. De plus, nous distinguons ces étudiants en fonction de leur sexe, de leur génération, de leur région d'origine et de leur langue maternelle. Nous prenons les élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (autres élèves) comme groupe témoin.

D'une part, nous supposons que le rendement général des élèves issus de l'immigration est égal ou supérieur à celui des autres élèves, peu importe l'indicateur retenu (St-Germain, 1984 ; St-Germain, 1988 ; Manègre et Blouin, 1990 ; Beauchesne, 1998 ; Worswick, 2001). Toutefois, nous pensons que les résultats des étudiants d'origine immigrée sont très hétérogènes (Boulot et Boyson-Fradet, 1984). Plus spécifiquement, nous croyons que les immigrants de 2^e génération sont plus forts que les immigrants de 1^{re} génération (St-Germain, 1988 ; Tomlinson, 1991 ;

Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004 ; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004). Nous soutenons aussi que les immigrants de 1^{re} génération sont plus faibles que les autres élèves à la diplomation secondaire sans retard, mais qu'ils dépassent ces derniers au collégial (Beauchesne, 1998). Ensuite, nous estimons que la performance des immigrants originaires d'Asie orientale, d'Europe orientale, d'Europe occidentale ou d'Amérique du Nord sans Canada est très bonne alors que celle de leurs homologues d'Amérique du Sud, d'Amérique centrale ou des Caraïbes et Bermudes est mauvaise (Beauchesne, 1998 ; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004). Dans le même ordre d'idée, nous prévoyons que les élèves issus de l'immigration de langue maternelle chinoise ou vietnamienne sont les meilleurs de leur catégorie, malgré la concurrence de leurs semblables de langue maternelle arabe, française ou anglaise (Beauchesne, 1998 ; Worswick, 2001 ; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004 ; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004). En revanche, nous présumons que les élèves issus de l'immigration de langue maternelle créole, espagnole ou portugaise ont un rendement inférieur à celui des autres élèves (Beauchesne, 1998 ; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004). Enfin, nous pensons que les immigrants originaires d'Europe méridionale sont faibles dans l'ensemble, mais qu'une partie de ces derniers, les élèves issus de l'immigration de langue maternelle italienne, sont forts (Beauchesne, 1998).

D'autre part, nous supposons qu'au sein de chaque catégorie d'élèves, les femmes devancent les hommes à toutes les étapes du cheminement scolaire (St-Germain, 1984 ; Maughan et Rutter, 1986 ; Beauchesne, 1998 ; Worswick, 2001 ; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004 ; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004). Par contre, nous pensons que la suprématie des femmes est moins marquée chez les élèves issus de l'immigration que chez les autres élèves (St-Germain, 1984). Enfin, nous croyons qu'au secondaire, l'attrait pour la formation professionnelle (FP) est plus faible chez les élèves issus de l'immigration que chez les autres élèves (St-Germain, 1984 ; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004).

CHAPITRE II

DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

2.1 Sources des données

Les données que nous exploitons proviennent principalement de la base de données sur les cheminements scolaires (BCS) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). Cette base de données est édiflée à l'aide d'informations soutirées de différents systèmes du MELS sur tous les ordres d'enseignement. Elle est en place depuis l'année scolaire 1979-1980. Elle rend possible l'analyse du cheminement scolaire des élèves de l'éducation préscolaire à l'enseignement universitaire post-doctoral. Cependant, nous utilisons la déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS) pour analyser la première année de fréquentation du système scolaire québécois des élèves qui s'insèrent dans ce dernier après le 30 septembre (Provencher, 2006 : 35). La DCS est utilisée par le MELS pour déterminer les effectifs scolaires de chaque organisme scolaire, appliquer la politique d'évaluation scolaire, contrôler l'application de certaines lois, établir des statistiques nécessaires à la planification et aux prévisions budgétaires, construire des échantillons scientifiques pour diverses études et fournir des données touchant à la réussite scolaire, les prévisions démographiques et la confection des groupes d'élèves (Gouvernement du Québec, 2007 : 1.2). Dans le cadre de notre étude, nous avons extrait de la BCS trois cohortes exhaustives d'élèves nouvellement inscrits en secondaire 1 aux années scolaires suivantes : 1995-1996, 1996-1997 et 1997-1998.

2.2 Variables utilisées

L'Annexe I répertorie les principales variables présentes dans la BCS. Pour atteindre les objectifs de notre étude, nous avons utilisé un certain nombre d'entre elles : l'année scolaire, l'identifiant unique, l'âge au 30 septembre de l'année scolaire, le sexe, la langue maternelle de l'élève, le lieu de naissance de l'élève, de la mère et du père, la langue d'enseignement pour l'année scolaire, l'indicateur de présence pour l'année scolaire, la déclaration d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, la classe au secondaire en formation générale des jeunes (FGJ), l'indicateur de présence en formation professionnelle (FP), l'indicateur de présence en formation générale des adultes (FGA), l'indicateur de présence au collégial, le type de diplôme au secondaire et l'indicateur de diplôme au collégial. Ces variables sont définies dans

les ouvrages du Gouvernement du Québec (Gouvernement du Québec, 2007 : 2.4) et de Provencher (Provencher, 2006 : 35-37).

2.2.1 Année scolaire (COH)

Elle désigne la cohorte de l'étudiant, c'est-à-dire l'année en cours au 30 septembre de l'année scolaire où il s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois. Étant donné que nous fusionnons nos trois cohortes exhaustives de nouveaux inscrits en secondaire 1, nous ne ferons pas un usage spécifique de cette variable.

2.2.2 Identifiant unique (IDENT)

Il s'agit du numéro d'identification personnelle d'un élève dans la DCS. Un étudiant donné aura toujours le même identifiant, même s'il quitte temporairement le système scolaire québécois. Cette variable est essentielle pour notre étude puisqu'elle permet le suivi longitudinal de nos cohortes d'élèves.

2.2.3 Âge au 30 septembre (AGE_3009)

Il indique l'âge d'un élève au 30 septembre de l'année scolaire où il s'inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois. Cette variable nous permet de déterminer si un étudiant est en situation de retard scolaire ou non.

2.2.4 Sexe (SEXE)

Il indique tout simplement le sexe de l'étudiant, masculin ou féminin. Nous utilisons cette variable pour comparer la performance scolaire des hommes avec celle des femmes.

2.2.5 Langue maternelle (LANG_MAT)

Elle signale la première langue apprise et encore comprise par un élève. Nous exploitons cette variable pour mettre en relief le cheminement scolaire respectif des principaux groupes linguistiques des élèves d'origine immigrée.

2.2.6 Lieu de naissance de l'élève (LIEU NAI), de la mère (NIEU N M) et du père (LIEU N P)

Ils correspondent aux pays, colonies, provinces ou territoires où un élève et ses parents sont nés. Dans un premier temps, nous employons ces variables pour déterminer si un étudiant est issu ou non de l'immigration. Nous classons les élèves issus de l'immigration en deux sous-groupes : les immigrants de 1^{re} génération et les immigrants de 2^e génération. Un immigrant de 1^{re} génération est un élève né à l'extérieur du Canada. Un immigrant de 2^e génération est un élève né au Canada dont au moins un des parents est né à l'extérieur du Canada.¹ Les autres élèves regroupent les étudiants qui ne sont pas issus de l'immigration. Tout élève qui déclare une langue maternelle autochtone est classé dans les autres élèves, peu importe son lieu de naissance et celui de ses parents. Dans un deuxième temps, nous utilisons les mêmes variables pour attribuer une région d'origine à un élève. Le pays d'origine d'un immigrant de 1^{re} génération est son pays de naissance. Le pays d'origine d'un immigrant de 2^e génération est le pays de naissance du parent qui est né à l'extérieur du Canada. Si les deux parents d'un immigrant de 2^e génération sont nés à l'extérieur du Canada, alors le pays de naissance de la mère est retenu. La région d'origine d'un élève issu de l'immigration est déterminée à l'aide de la classification des pays de Statistique Canada (voir Annexe II et Annexe III). Nous apportons deux modifications à cette classification parce que les effectifs de certaines régions sont trop petits pour les besoins de notre étude. D'abord, nous fusionnons l'Afrique occidentale, l'Afrique orientale, l'Afrique centrale et l'Afrique méridionale pour former une nouvelle région : l'Afrique sub-saharienne. Ensuite, nous intégrons l'Océanie dans les Autres pays. Dans la classification originale, les Autres pays englobent les élèves originaires des pays qui ne sont pas codés dans les bases de données du MELS. La région d'origine d'un autre élève est déterminée à l'aide de la province ou du territoire canadien où il est né. Les rares élèves qui sont nés à l'extérieur du Canada mais qui ont déclaré une langue maternelle autochtone sont placés dans les autres élèves originaires du Québec.

¹ Sur ce point, nous nous écartons un peu de la définition du MELS qui considère qu'un élève né au Canada de langue maternelle autre que le français ou l'anglais est aussi un immigrant de 2^e génération. Nous excluons cet élément de notre définition parce qu'il est impossible d'attribuer une région d'origine à un immigrant de 2^e génération si nous ne connaissons pas le lieu de naissance de ses parents.

2.2.7 Langue d'enseignement pour l'année scolaire (LANGENS)

Elle indique dans quelle langue l'élève reçoit l'enseignement de toutes les matières (excluant les cours de langue seconde, de langue ou de culture d'origine) lors de l'année scolaire où il s'inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois. La langue d'enseignement peut être le français ou l'anglais. Avec cette variable, nous pouvons déterminer dans quel secteur un étudiant a commencé son secondaire.

2.2.8 Indicateur de présence pour l'année scolaire (IND NOUV)

Les étudiants peuvent s'introduire dans le système d'enseignement à tout moment pendant une année scolaire. Par conséquent, nous avons décidé de classer les élèves de nos cohortes en fonction de leur moment d'arrivée à l'année scolaire de leur première inscription en secondaire 1. Ainsi, un « nouveau ^{au} 30/09 » est un élève inscrit au système scolaire québécois au 30 septembre, mais qui n'a jamais été inscrit dans une école québécoise lors des quatre années antérieures. Un « nouveau après le 30/09 » est similaire à ce dernier, mais il s'est inscrit après le 30 septembre. Un « ancien » est un élève qui a déjà été inscrit dans une école québécoise lors des quatre années antérieures.

2.2.9 Déclaration « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA)

« Un élève ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est un élève ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement, une déficience intellectuelle, une déficience motrice légère ou organique, une déficience langagière, une déficience physique grave, des troubles marqués du développement ou toute autre déficience, tous degrés de gravité confondus » (Provencher, 2006 : 37). Cette variable est dichotomique. Dans notre étude, elle indique la déclaration relative à un étudiant lors de l'année scolaire de sa première inscription en secondaire 1 dans le système scolaire québécois. Cette dernière peut être modifiée dans les années scolaires subséquentes.

2.2.10 Classe au secondaire en formation générale des jeunes (CLASSE)

Cette variable précise tout simplement à quel niveau du secondaire (1 à 5) un élève est inscrit le 30 septembre d'une année scolaire donnée. Nous avons cette information pour les six

années scolaires qui suivent l'année où l'étudiant s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois.

2.2.11 Indicateur de présence en formation professionnelle (FP)

Cet indicateur signale si un élève exécute un transfert de la FGJ à la FP lors d'une année scolaire donnée. Nous avons cette information pour les six années scolaires qui suivent l'année où l'étudiant s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois.

2.2.12 Indicateur de présence en formation générale des adultes (FGA)

Cet indicateur révèle si un élève effectue un transfert de la FGJ à la FGA lors d'une année scolaire donnée. Nous avons cette information pour les six années scolaires qui suivent l'année où l'étudiant s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois.

2.2.13 Indicateur de présence au collégial (IND COL)

Cet indicateur indique si un élève est présent au collégial lors d'une année scolaire donnée. Nous avons cette information pour les six années scolaires qui suivent l'année où l'étudiant s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois.

2.2.14 Type de diplôme au secondaire (SANCT)

Cette variable nous apprend quel type de diplôme du secondaire un élève obtient lors d'une année scolaire donnée (voir Annexe IV). Nous avons cette information pour les six années scolaires qui suivent l'année où l'étudiant s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois.

2.2.15 Indicateur de diplôme au collégial (SANCT COL)

Cette variable est dichotomique. Elle précise si un élève décroche un diplôme du collégial lors d'une année scolaire donnée. Nous avons cette information pour les six années scolaires qui suivent l'année où l'étudiant s'est inscrit pour la première fois en secondaire 1 dans le système scolaire québécois.

2.3 Méthodologie

Au Chapitre III, nous utilisons une méthode d'analyse descriptive. Nous présentons les caractéristiques de notre population scolaire à l'aide de données brutes (effectifs) et de données statistiques (proportions). Au Chapitre IV, nous illustrons le cheminement scolaire de nos cohortes d'élèves (voir Schéma 1) en employant une méthodologie conçue par les statisticiens du MELS (Gouvernement du Québec, 2004 : 34-36). La case du bas, intitulée « Secondaire 1 », est le point de départ de tous nos étudiants. Elle rassemble l'ensemble des nouveaux inscrits en secondaire 1 aux années scolaires 1995-96, 1996-97 et 1997-98 (effectif : 274 211). La première opération que nous effectuons consiste à retirer tous les élèves qui réussissent à obtenir un diplôme du secondaire sept années après leur première inscription en secondaire 1 (effectif : 191 885). Nous les plaçons dans la case titrée « Diplôme secondaire. » Deuxièmement, nous extrayons les élèves qui, sept années après leur première inscription en secondaire 1, sont toujours inscrits en FGJ sans avoir réussi à décrocher un diplôme du secondaire (effectif : 2995). Nous les casons sous la mention « Non diplômé après 7 ans et encore inscrit en FGJ. » Troisièmement, nous illustrons la première sortie de la FGJ des élèves qui restent à l'aide des petites cases disposées de part et d'autre du tronc central du schéma. Les petites cases de gauche représentent les interruptions des études, c'est-à-dire les sorties du système scolaire québécois causées par l'émigration, le décrochage scolaire ou moins probablement la mortalité. Les petites cases de droite figurent les passages immédiats vers la FGA ou FP. Le moment de ces trois types de sortie est déterminé à l'aide du dernier niveau atteint par l'élève en FGJ. L'effectif total des départs par interruption des études (41 713) ou passage immédiat (37 618) est affichée dans les coins inférieurs gauche et droit du schéma. Quatrièmement, nous trouvons par résidu l'accès aux différents niveaux du secondaire en soustrayant des effectifs du tronc central les élèves qui quittent la FGJ par interruption des études ou passage immédiat (exemple : $274\ 211 - 6441 - 1515 - 53 = 266\ 202$). Cinquièmement, nous séparons les diplômés du secondaire en fonction du nombre d'années qui s'est écoulé entre leur première inscription en secondaire 1 et l'obtention de leur diplôme. La catégorie « Après 5 ans » rassemble les élèves qui parviennent à décrocher un diplôme du secondaire après cinq années ou moins (effectif : 161 464) ; la catégorie « Après 6 ans », les élèves qui obtiennent leur premier diplôme après six années (effectif : 21 171) ; la catégorie « Après 7 ans », les élèves qui acquièrent leur premier diplôme après sept années (effectif : 9250). Sixièmement, nous trouvons les effectifs de diplômés en formation générale

(185 971) et professionnelle (17 294). La somme de ces deux types de diplômés dépasse le nombre total de diplômés parce que certains élèves obtiennent plus d'un diplôme du secondaire. Septièmement, nous mesurons le nombre de diplômés qui accèdent au collégial (148 122) pour les placer sous la rubrique « Présence au collégial. » Huitièmement, nous évaluons l'effectif des élèves qui parviennent à décrocher un diplôme d'études collégiales (35 441) pour les disposer dans la case « DEC. » Il est à noter que cette mesure ne donne qu'une image partielle de la diplomation collégiale : essentiellement l'obtention d'un diplôme d'études collégiales pré-universitaire sans retard. Dernièrement, nous créons un schéma plus facile à interpréter (voir Schéma 2) en ramenant l'ensemble des effectifs décrits plus haut sous la forme de pourcentages.

Nous utilisons cette représentation du cheminement scolaire pour illustrer le parcours de nos principaux sous-groupes d'élèves : les autres élèves, les élèves issus de l'immigration, les immigrants de 1^{re} génération, les immigrants de 2^e génération, les hommes issus ou non de l'immigration ainsi que les femmes issues ou non de l'immigration. Ensuite, nous analysons la performance scolaire des élèves issus de l'immigration en fonction de leur région d'origine et de leur langue maternelle en résumant leur cheminement scolaire de deux manières. D'une part, nous affichons l'accès au secondaire 4, la diplomation secondaire totale, la présence au collégial et la diplomation collégiale. D'autre part, nous présentons la diplomation au secondaire après 5 ans, 6 ans et 7 ans.

Schéma 1 : Cheminement scolaire des nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, province de Québec

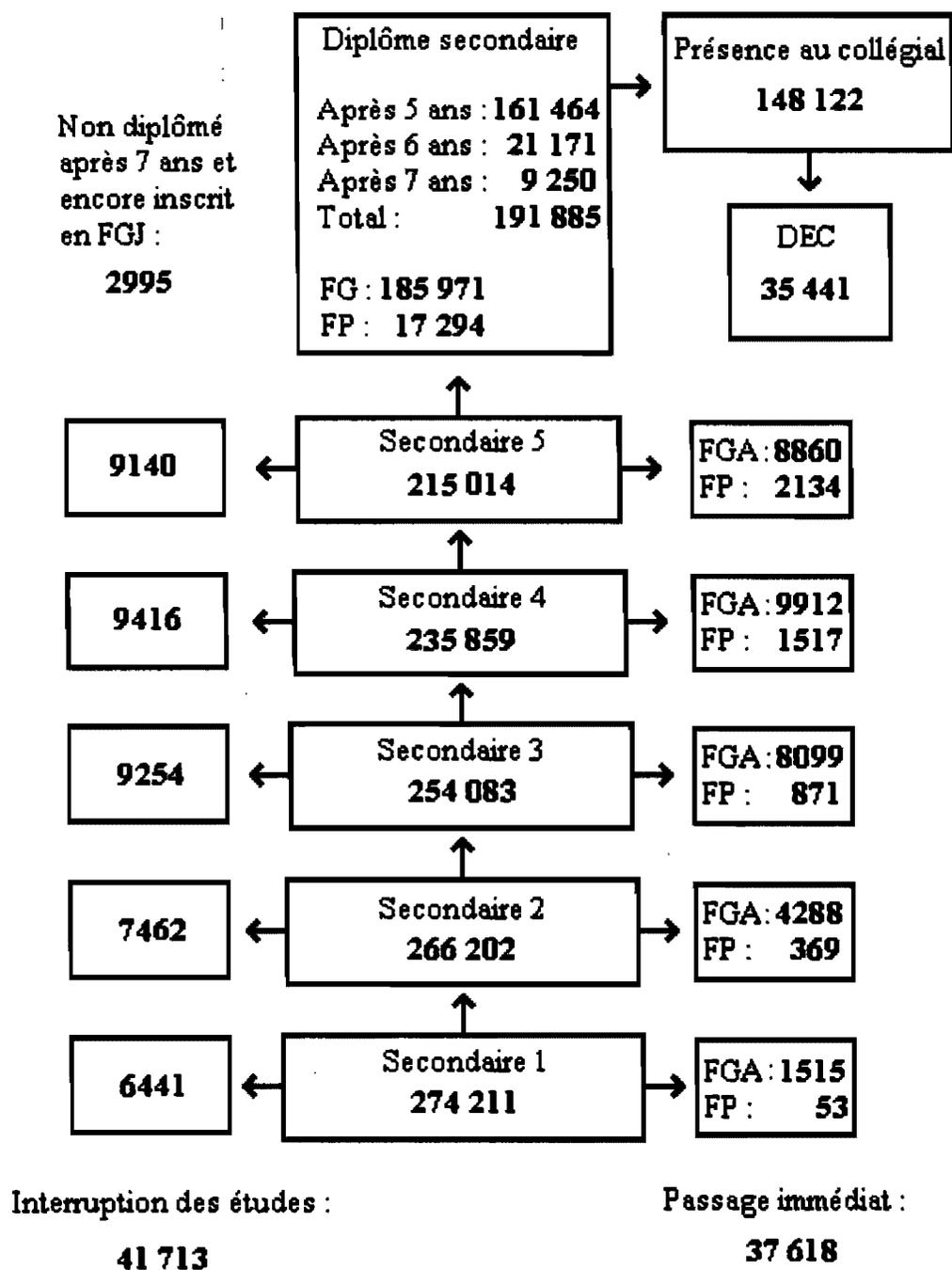
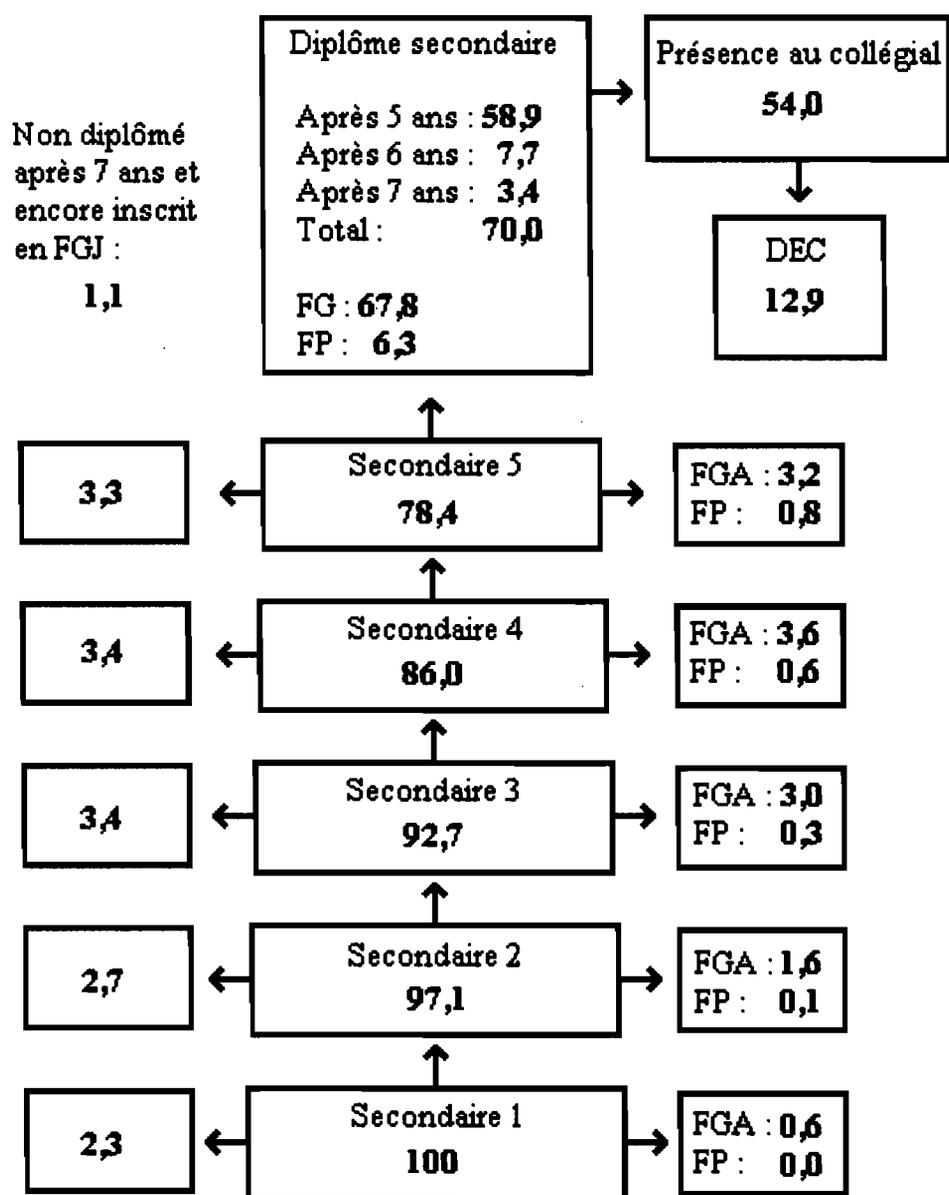


Schéma 2 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, province de Québec (effectif : 274 211)



Interruption des études :
15,2

Passage immédiat :
13,7

2.4 Limites

Nous tenons à identifier les principales limites de notre étude. Ces dernières ont forcément des impacts sur nos résultats. Il est important d'en être conscient si nous voulons interpréter ceux-ci avec justesse.

La BCS n'est pas sans faille. Cette base de données est construite à l'aide de plusieurs fichiers qui contiennent assurément des erreurs de divers types : des déclarations erronées, incomplètes ou mensongères lors de la collecte des données ainsi que la modification involontaire des réponses lors du codage des données. Toutefois, ces phénomènes n'auraient pas d'impact significatif parce que leur ampleur est très limitée (Provencher, 2006 : 38).

Dans la DCS, les lieux de naissance qui ne sont pas l'objet d'une déclaration fréquente sont regroupés dans la catégorie « Autres. » Donc, il n'est pas toujours possible d'attribuer une région d'origine précise à un élève issu de l'immigration. De plus, le fait que la déclaration du lieu de naissance des parents ne soit pas obligatoire génère un taux de non-réponse élevé à cette question (autour de 50 % pour chacun des parents). Cette réalité entraîne une sous-estimation significative du nombre d'immigrants de 2^e génération. Cependant, « il semble que ce soient surtout des parents natifs du Québec qui ne déclarent pas leur lieu de naissance » (Provencher, 2006 : 38).

Les changements géopolitiques qui ont eu lieu au cours des dernières années « ont pu se répercuter sur le nombre d'élèves déclarés comme étant nés dans un pays donné » (Provencher, 2006 : 38). En guise d'exemples, nous pensons à l'éclatement de l'Union des républiques socialistes soviétiques (URSS), à l'annexion de Hong Kong à la Chine et aux conséquences des vagues migratoires causées par les guerres ou les catastrophes naturelles.

CHAPITRE III

CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

3.1 Effectifs des principaux sous-groupes

En observant le Tableau 1, nous constatons que la plupart (86 %) des élèves de notre population ne sont pas issus de l'immigration. Les élèves d'origine immigrée représentent tout de même une part non négligeable (14 %) de celle-ci. La répartition de ces élèves en fonction de leur génération est très équilibrée : il y a presque autant d'immigrants de 1^{re} génération que d'immigrants de 2^e génération.

Tableau 1 : Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration

	N	%
Élèves issus de l'immigration	39322	14,3
1 ^{re} génération	19185	7,0
2 ^e génération	20137	7,3
Autres élèves	234889	85,7
Ensemble des élèves	274211	100,0

3.2 Effectifs en fonction de la région et du pays d'origine

Les données du Tableau 2 montrent que plus du tiers (37 %) des élèves issus de l'immigration ont les Caraïbes et Bermudes, l'Europe méridionale ou les Autres pays comme région d'origine. En revanche, moins d'un élève d'origine immigrée sur dix (8,5 %) est originaire d'Europe septentrionale, d'Asie occidentale et centrale ou d'Afrique sub-saharienne. Les immigrants de 1^{re} génération se répartissent assez uniformément dans l'ensemble des régions d'origine. Malgré cela, l'apport des Caraïbes et Bermudes (12 %), du Moyen-Orient (10 %) et de l'Europe orientale (8,8 %) est particulièrement élevé alors que celui de l'Europe septentrionale (0,9 %) et des Autres pays (2,9 %) est plutôt faible. La répartition des immigrants de 2^e génération est relativement inégale. L'Europe méridionale (22 %), les Autres pays (17 %) et les Caraïbes et Bermudes (15 %) contribuent pour plus de la moitié du sous-groupe tandis que l'Asie occidentale et centrale (1,0 %), l'Afrique sub-saharienne (1,7 %), l'Amérique centrale (1,8 %) et l'Asie orientale (1,8 %) fournissent peu d'étudiants. Le Tableau 3 nous révèle qu'une faible proportion (3,4 %) des autres élèves est originaire de l'extérieur du Québec.

Tableau 2 : Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur génération et leur région d'origine

Région d'origine	1 ^{re} génération		2 ^e génération		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%
Amérique du Nord sans Canada	836	4,4	718	3,6	1554	4,0
Amérique centrale	1525	7,9	354	1,8	1879	4,8
Caraïbes et Bermudes	2205	11,5	2968	14,7	5173	13,2
Amérique du Sud	1425	7,4	771	3,8	2196	5,6
Europe occidentale	1282	6,7	1736	8,6	3018	7,7
Europe orientale	1681	8,8	512	2,5	2193	5,6
Europe septentrionale	174	0,9	628	3,1	802	2,0
Europe méridionale	962	5,0	4429	22,0	5391	13,7
Afrique sub-saharienne	1001	5,2	348	1,7	1349	3,4
Afrique du Nord	921	4,8	1217	6,0	2138	5,4
Moyen-Orient	1845	9,6	829	4,1	2674	6,8
Asie occidentale et centrale	1020	5,3	200	1,0	1220	3,1
Asie orientale	1136	5,9	359	1,8	1495	3,8
Asie du Sud-Est	1412	7,4	1254	6,2	2666	6,8
Asie méridionale	1206	6,3	440	2,2	1646	4,2
Autres pays	554	2,9	3374	16,8	3928	10,0
Total	19185	100,0	20137	100,0	39322	100,0

Tableau 3 : Effectifs des autres élèves selon leur région d'origine

Région d'origine	N	%
Québec	227010	96,6
Canada sans Québec	7879	3,4
Total	234889	100,0

Le Tableau 4 présente les principaux pays d'origine des élèves issus de l'immigration. D'une part, nous constatons que la dispersion des immigrants de 2^e génération est moins marquée que celle des immigrants de 1^{re} génération. En effet, l'Italie et Haïti, à elles seules, rassemblent près du quart (23 %) des immigrants de 2^e génération. Les dix principaux pays d'origine des immigrants de 2^e génération regroupent plus de la moitié (51 %) de ceux-ci. La dispersion des immigrants de 1^{re} génération est beaucoup plus grande. Ce sont les dix-huit principaux pays d'origine qui réunissent la moitié des membres de ce sous-groupe. D'autre part, nous voyons que

Haïti, le Liban, les États-Unis, la France, le Viêt-Nam, les Philippines, la Pologne, le Portugal, l'Inde et le Maroc se classent dans les principaux pays d'origine autant chez les immigrants de 1^{re} génération que chez les immigrants de 2^e génération. L'Italie, la Grèce, l'Égypte, le Royaume-Uni, le Kampuchéa, la Jamaïque, la Belgique, l'Allemagne de l'Ouest, la Syrie et la Trinité sont des pays d'origine importants pour les immigrants de 2^e génération, mais ils fournissent peu d'individus chez les immigrants de 1^{re} génération. En revanche, El Salvador, le Chili, la Roumanie, Hong Kong, l'Iran, le Bangladesh, le Pérou, l'Algérie, le Sri Lanka et la Russie sont des pays d'émigration émergents : ils ont une grande importance uniquement pour les immigrants de 1^{re} génération.

Comme nous pouvons le voir aux Tableaux 5 et 6, le sexe féminin est en surnombre (51 %) chez les élèves issus de l'immigration alors que chez les autres élèves, ce sont les hommes qui sont proportionnellement plus nombreux (51 %) que les femmes. La répartition des effectifs d'immigrants selon leur région d'origine montre que le surnombre du sexe féminin est particulièrement élevé chez les élèves originaires d'Asie occidentale et centrale (56 %), d'Afrique sub-saharienne (56 %), d'Asie méridionale (55 %), des Autres pays (55 %) et d'Amérique du Sud (54 %). Toutefois, le sexe masculin est en surnombre chez les élèves provenant du Moyen-Orient (53 %), d'Europe occidentale (51 %), d'Afrique du Nord (51 %), d'Amérique du Nord sans Canada (51 %) et d'Europe méridionale (50 %). Chez les autres élèves, le surnombre des hommes est sensiblement le même dans les deux régions d'origine.

Tableau 4 : Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur pays d'origine et leur génération

Pays d'origine des immigrants de 1^{re} génération	N	%
Haïti	1527	8,0
Liban	975	5,1
États-Unis	836	4,4
France	747	3,9
El Salvador	509	2,7
Viêt-Nam	505	2,6
Chili	462	2,4
Roumanie	451	2,4
Philippines	432	2,3
Pologne	381	2,0
Hong Kong	373	1,9
Iran	363	1,9
Bangladesh	356	1,9
Pérou	348	1,8
Portugal	341	1,8
Sri Lanka	335	1,7
Algérie	335	1,7
Russie	332	1,7
Inde	304	1,6
Maroc	303	1,6
Tous les autres pays	8970	46,8
Total	19185	100,0

Pays d'origine des immigrants de 2^e génération	N	%
Italie	2485	12,3
Haïti	2233	11,1
France	967	4,8
Portugal	859	4,3
Grèce	854	4,2
États-Unis	714	3,5
Viêt-Nam	590	2,9
Égypte	552	2,7
Royaume-Uni	523	2,6
Liban	476	2,4
Maroc	446	2,2
Kampuchéa	301	1,5
Inde	272	1,4
Pologne	260	1,3
Jamaïque	240	1,2
Belgique	237	1,2
Allemagne de l'Ouest	236	1,2
Syrie	201	1,0
Trinité	197	1,0
Philippines	191	0,9
Tous les autres pays	7303	36,3
Total	20137	100,0

Tableau 5 : Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur sexe et leur région d'origine

Région d'origine	Hommes		Femmes	
	N	%	N	%
Amérique du Nord sans Canada	788	50,7	766	49,3
Amérique centrale	913	48,6	966	51,4
Caraïbes et Bermudes	2475	47,8	2698	52,2
Amérique du Sud	1014	46,2	1182	53,8
Europe occidentale	1550	51,4	1468	48,6
Europe orientale	1030	47,0	1163	53,0
Europe septentrionale	397	49,5	405	50,5
Europe méridionale	2713	50,3	2678	49,7
Afrique sub-saharienne	599	44,4	750	55,6
Afrique du Nord	1086	50,8	1052	49,2
Moyen-Orient	1403	52,5	1271	47,5
Asie occidentale et centrale	537	44,0	683	56,0
Asie orientale	701	46,9	794	53,1
Asie du Sud-Est	1289	48,3	1377	51,7
Asie méridionale	736	44,7	910	55,3
Autres pays	1779	45,3	2149	54,7
Total	19010	48,3	20312	51,7

Tableau 6 : Effectifs des autres élèves selon leur sexe et leur région d'origine

Région d'origine	Hommes		Femmes	
	N	%	N	%
Québec	116598	51,4	110412	48,6
Canada sans Québec	4027	51,1	3852	48,9
TOTAL	120625	51,4	114264	48,6

3.3 Effectifs en fonction de la langue maternelle

Le Tableau 7 montre que la diversité linguistique des élèves issus de l'immigration est très limitée. Les dix principales langues maternelles suffisent à rassembler plus de 80 % de ceux-ci. De plus, le français et l'anglais réunissent près de la moitié de ces élèves. Ce phénomène est encore plus marqué chez les immigrants de 2^e génération. Près de 70 % de ces derniers ont le français ou l'anglais comme langue maternelle. En revanche, les immigrants de 1^{re} génération se répartissent davantage d'une langue maternelle à l'autre. Dans ce sous-groupe, il y a autant d'immigrants de langue maternelle espagnole (16 %) que d'immigrants de langue maternelle

française (16 %) et plus d'immigrants de langue maternelle arabe (11 %) que d'immigrants de langue maternelle anglaise (7,3 %). Les élèves de langue maternelle créole (7,0 %), chinoise (4,9 %) ou russe (4,4 %) constituent une part non négligeable des immigrants de 1^{re} génération. Le Tableau 8 témoigne d'une réalité tangible : les autres élèves sont très majoritairement (90 %) de langue maternelle française. Les élèves de langue maternelle anglaise représentent malgré tout une partie notable (7,4 %) de ce sous-groupe. Les élèves de langue maternelle autre, par contre, y sont marginaux.

Tableau 7 : Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur génération et leur langue maternelle

Langue maternelle	1 ^{re} génération		2 ^e génération		Ensemble	
	N	%	N	%	N	%
Français	2970	15,5	9399	46,7	12369	31,5
Anglais	1408	7,3	4482	22,3	5890	15,0
Italien	62	0,3	1369	6,8	1431	3,6
Espagnol	2978	15,5	597	3,0	3575	9,1
Portugais	394	2,1	555	2,8	949	2,4
Arabe	2182	11,4	412	2,0	2594	6,6
Créole	1347	7,0	464	2,3	1811	4,6
Chinois	942	4,9	401	2,0	1343	3,4
Vietnamien	476	2,5	392	1,9	868	2,2
Russe	847	4,4	6	0,0	853	2,2
Autres langues	5579	29,1	2060	10,2	7639	19,4
TOTAL	19185	100,0	20137	100,0	39322	100,0

Tableau 8 : Effectifs des autres élèves selon leur langue maternelle

Langue maternelle	N	%
Français	211765	90,2
Anglais	17398	7,4
Langues autochtones	2047	0,9
Autres langues	3679	1,6
TOTAL	234889	100,0

Le Tableau 9 montre que le surnombre du sexe féminin chez les élèves issus de l'immigration est manifeste chez les élèves de langue maternelle russe (60 %), créole (55 %),

vietnamienne (53 %) ou chinoise (53 %). En revanche, les hommes sont en surnombre chez les élèves de langue maternelle arabe (52 %) ou portugaise (51 %). Le Tableau 10 illustre que chez les autres élèves, les hommes sont en surnombre dans tous les groupes linguistiques, excepté celui de langue maternelle autochtone.

Tableau 9 : Effectifs des élèves issus de l'immigration selon leur sexe et leur langue maternelle

Langue maternelle	Hommes		Femmes	
	N	%	N	%
Français	6156	49,8	6213	50,2
Anglais	2907	49,4	2983	50,6
Italien	714	49,9	717	50,1
Espagnol	1686	47,2	1889	52,8
Portugais	487	51,3	462	48,7
Arabe	1345	51,9	1249	48,1
Créole	808	44,6	1003	55,4
Chinois	629	46,8	714	53,2
Vietnamien	405	46,7	463	53,3
Russe	341	40,0	512	60,0
Autres langues	3532	46,2	4107	53,8
TOTAL	19010	48,3	20312	51,7

Tableau 10 : Effectifs des autres élèves selon leur sexe et leur langue maternelle

Langue maternelle	Hommes		Femmes	
	N	%	N	%
Français	108655	51,3	103110	48,7
Anglais	9083	52,2	8315	47,8
Langues autochtones	1007	49,2	1040	50,8
Autres langues	1880	51,1	1799	48,9
TOTAL	120625	51,4	114264	48,6

3.4 Effectifs en fonction de l'âge au 30 septembre

Le Tableau 11 présente les effectifs des élèves issus ou non de l'immigration en fonction de leur âge au 30 septembre. L'âge normal d'entrée en secondaire 1 est de 12 ans. Pour déterminer si l'élève est en situation de retard scolaire ou non, nous utilisons l'indicateur « âge normal + 1 » afin de tenir compte du fait que beaucoup d'élèves issus de l'immigration passent

une année en classe d'accueil pour apprendre le français (Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2004 : 21). Par conséquent, les élèves de 14 ans et plus sont en situation de retard scolaire. Chez les élèves issus de l'immigration, il est impossible de déterminer si ce retard est causé par une sous-scolarisation dans le pays d'origine ou des redoublements au primaire. Les données du Tableau 11 montrent que ce sont essentiellement les immigrants de 1^{re} génération qui sont sujets au retard scolaire (18 %). Ce résultat est sans surprise puisque ces élèves doivent s'adapter à un nouvel environnement. Les immigrants de 2^e génération, de leur côté, sont un peu moins enclins (1,0 %) à être en retard que les autres élèves (1,1 %).

Tableau 11 : Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon leur âge au 30 septembre

	13 ans et moins		14 ans et plus	
	N	%	N	%
Élèves issus de l'immigration	35698	90,8	3624	9,2
1 ^{re} génération	15756	82,1	3429	17,9
2 ^e génération	19942	99,0	195	1,0
Autres élèves	232421	98,9	2468	1,1
Ensemble des élèves	268119	97,8	6092	2,2

3.5 Effectifs en fonction de la langue d'enseignement

Le Tableau 12 présente la répartition des élèves issus ou non de l'immigration en fonction de la langue d'enseignement. Nous constatons que le français prédomine dans tous les sous-groupes. Toutefois, les immigrants de 2^e génération sont beaucoup plus enclins (29 %) à recevoir un enseignement en anglais que les immigrants de 1^{re} génération (7,6 %) ou les autres élèves (8,7 %).

Tableau 12 : Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon la langue d'enseignement

	Français		Anglais	
	N	%	N	%
Élèves issus de l'immigration	32036	81,5	7286	18,5
1 ^{re} génération	17721	92,4	1464	7,6
2 ^e génération	14315	71,1	5822	28,9
Autres élèves	214494	91,3	20395	8,7
Ensemble des élèves	246530	89,9	27681	10,1

3.6 Effectifs en fonction de l'indicateur de présence

Le Tableau 13 présente les effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon l'indicateur de présence. Nous constatons que chez les immigrants de 2^e génération et les autres élèves, la quasi-totalité des étudiants sont « anciens. » Toutefois, la situation est très différente chez les immigrants de 1^{re} génération. Plus du quart (29 %) de ces derniers sont « nouveaux au 30/09 » ou « nouveaux après le 30/09. »

Tableau 13 : Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon l'indicateur de présence

	Nouveau au 30/09		Nouveau après le 30/09		Ancien	
	N	%	N	%	N	%
Élèves issus de l'immigration	3882	9,9	1753	4,5	33687	85,7
1 ^{re} génération	3745	19,5	1723	9,0	13717	71,5
2 ^e génération	137	0,7	30	0,1	19970	99,2
Autres élèves	783	0,3	115	0,0	233991	99,6
Ensemble des élèves	4665	1,7	1868	0,7	267678	97,6

3.7 Effectifs en fonction de la déclaration « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDA)

Le Tableau 14 expose les effectifs d'élèves selon la déclaration EHDA. Nous constatons que les immigrants de 2^e génération sont moins susceptibles (11 %) d'être déclarés EHDA que les immigrants de 1^{re} génération (14 %) et les autres élèves (13 %). Les élèves de ces deux derniers sous-groupes, cependant, sont autant à risque d'être déclarés EHDA.

Tableau 14 : Effectifs des élèves issus ou non de l'immigration selon la déclaration « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDA)

	EHDA	
	N	%
Élèves issus de l'immigration	4823	12,3
1 ^{re} génération	2614	13,6
2 ^e génération	2209	11,0
Autres élèves	31173	13,3
Ensemble des élèves	35996	13,1

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Cheminement scolaire détaillé des élèves

Lorsque nous comparons le cheminement scolaire de tous les élèves de notre population (Schéma 2) avec celui des autres élèves (Schéma 3), nous constatons qu'ils sont pratiquement identiques, à tous les niveaux. Ce résultat est sans surprise puisque les autres élèves représentent plus de 85 % de notre population totale (voir Tableau 1). Cependant, nous sommes en mesure de repérer des différences notables entre le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration (Schéma 4) et celui des autres élèves (Schéma 3). Ces derniers sont les plus forts au niveau de la diplomation secondaire après 5 ans (60 %), ce qui leur confère une diplomation secondaire totale (71 %) plus considérable. En revanche, les immigrants dépassent les autres élèves au niveau de la présence au collégial (57 %) et la diplomation collégiale (15 %). Nous pouvons en déduire que les immigrants sont plus motivés que les autres élèves à mener des études post-secondaires. Ces résultats confirment en partie notre hypothèse sur le rendement global des immigrants. En poussant plus loin l'observation des mêmes schémas, nous faisons trois constats supplémentaires. La proportion des passages immédiats est sensiblement la même chez les immigrants (13 %) et les autres élèves (14 %). Les interruptions des études sont plus fréquentes et plus hâtives chez les immigrants (21 %) que chez les autres élèves (14 %). Conformément à nos attentes, l'attraction envers les diplômes de la formation professionnelle (FP) est nettement plus marquée chez les autres élèves (7,0 %) que chez les immigrants (2,0 %).

En examinant les Schémas 5 et 6, nous notons que les immigrants de 2^e génération ont une diplomation secondaire totale beaucoup plus importante (75 %) que celle des immigrants de 1^{re} génération (55 %). De plus, nous réalisons que la diplomation secondaire sans retard est plus faible chez les immigrants de 1^{re} génération (44 %) que chez les autres élèves (60 %). Par contre, les immigrants de 1^{re} génération qui persistent jusqu'au diplôme d'études secondaires sont plus portés à s'inscrire au collégial ($48,1/55,0 = 88 \%$) que les autres élèves ($53,6/70,8 = 76 \%$). Ces résultats sont analogues à nos prévisions. Toutefois, une analyse plus approfondie des schémas nous permet d'émettre des commentaires supplémentaires. Les immigrants de 2^e génération sont un peu moins enclins que les autres élèves à interrompre leurs études ou à exécuter un passage

immédiat. Les immigrants de 2^e génération diplômés du secondaire passent au collégial en plus grande proportion ($64,5/74,6 = 87 \%$) que les autres élèves ($53,6/70,8 = 76 \%$). Les immigrants de 2^e génération diplôment beaucoup moins en FP (2,4 %) que les autres élèves (7,0 %). Néanmoins, nous sommes en mesure d'affirmer que le parcours scolaire des immigrants de 2^e génération est très similaire à celui des autres élèves. En revanche, nous découvrons que la spécificité du cheminement scolaire de l'ensemble des immigrants s'explique essentiellement par la constitution du parcours des immigrants de 1^{re} génération. En effet, ces derniers sont fortement sujets à interrompre leurs études ou à exécuter un passage immédiat, surtout après les trois premiers niveaux du secondaire. Ce comportement nous laisse croire qu'ils sont très disposés à émigrer du Québec et que cette mobilité est une cause importante de leur faible diplomation secondaire (55 %).

Comparons maintenant le cheminement respectif des hommes non issus de l'immigration (Schéma 7), des hommes issus de l'immigration (Schéma 8), des femmes non issues de l'immigration (Schéma 9) et des femmes issues de l'immigration (Schéma 10). Les femmes issues de l'immigration dépassent leurs homologues masculins de 15 points à la diplomation secondaire et de 20 points à la présence au collégial alors que les femmes non issues de l'immigration surpassent les leurs de 23 points à la diplomation secondaire et de 41 points à la présence au collégial. Après 5 années, les femmes issues de l'immigration vont chercher quasiment autant de diplômes du secondaire (59 %) que leurs semblables masculins au bout de 7 années (60 %) tandis que les femmes non issues de l'immigration sont diplômées davantage en 5 ans (68 %) que leurs homologues masculins en 7 ans (64 %). Ces observations sont conformes à nos attentes puisqu'elles nous amènent à affirmer que les femmes réussissent mieux et plus vite que les hommes, mais que cette suprématie est moins marquée chez les immigrants. En poussant plus loin l'analyse de nos données, nous trouvons d'autres éléments. L'attraction envers les diplômes de la FP est plus forte chez les autres élèves que chez les immigrants et plus marquée chez les hommes que chez les femmes. L'intensité et le calendrier des interruptions des études varient d'un sous-groupe à l'autre. Chez les hommes et les femmes issus de l'immigration, les interruptions des études sont élevées après les trois premiers niveaux du secondaire, certainement en raison de l'émigration. Auprès des hommes non issus de l'immigration, elles sont fortes après les trois derniers niveaux du secondaire, sans doute à cause du décrochage scolaire. De leur côté,

les femmes non issues de l'immigration sont peu portées à interrompre leurs études, surtout au début de leur parcours scolaire. Issus ou non de l'immigration, les hommes sont plus enclins que les femmes à exécuter des passages immédiats et ces derniers surviennent surtout après les trois derniers niveaux du secondaire.

Schéma 3 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, autres élèves (effectif : 234 889)

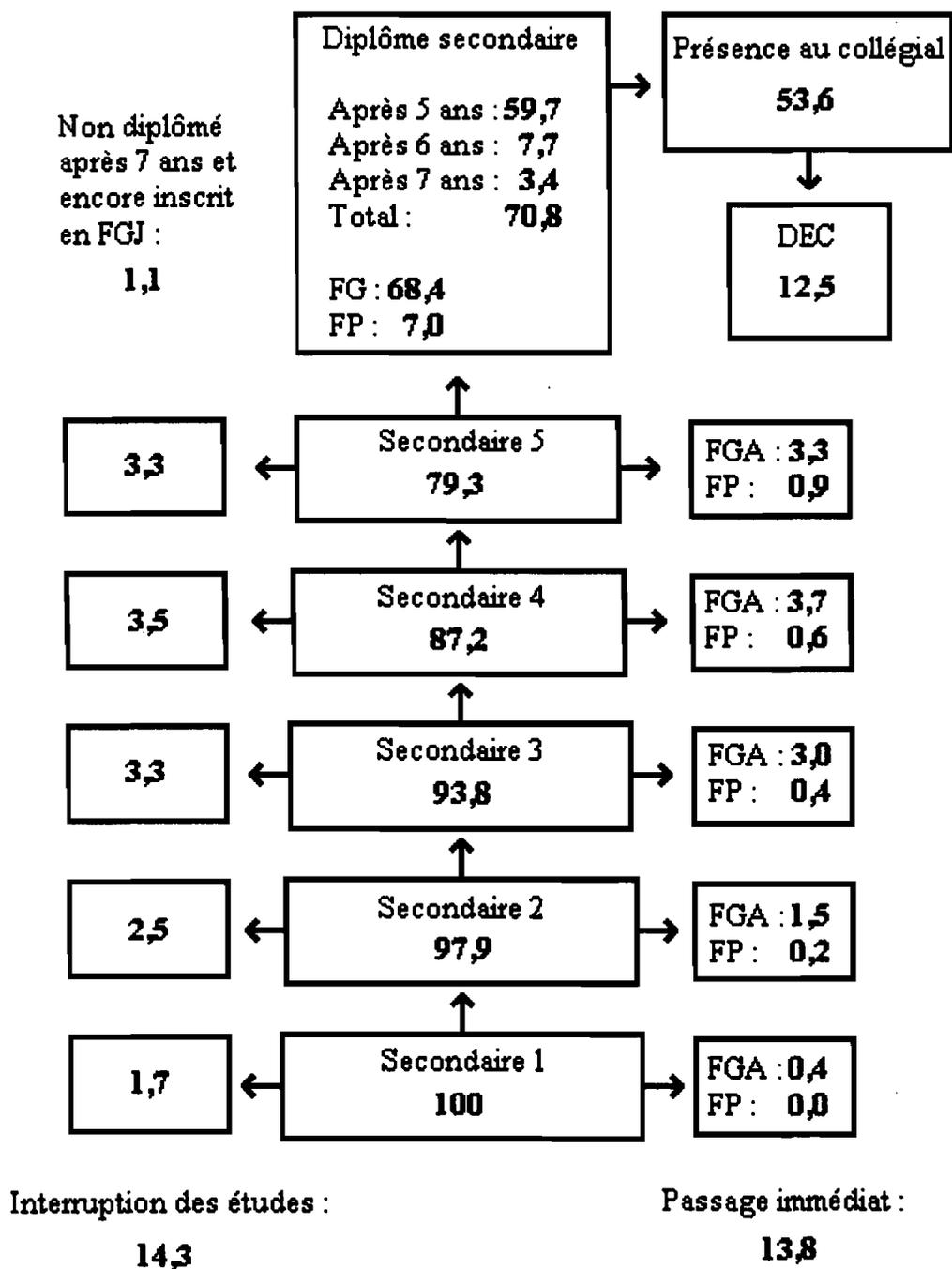


Schéma 4 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, élèves issus de l'immigration (effectif : 39 322)

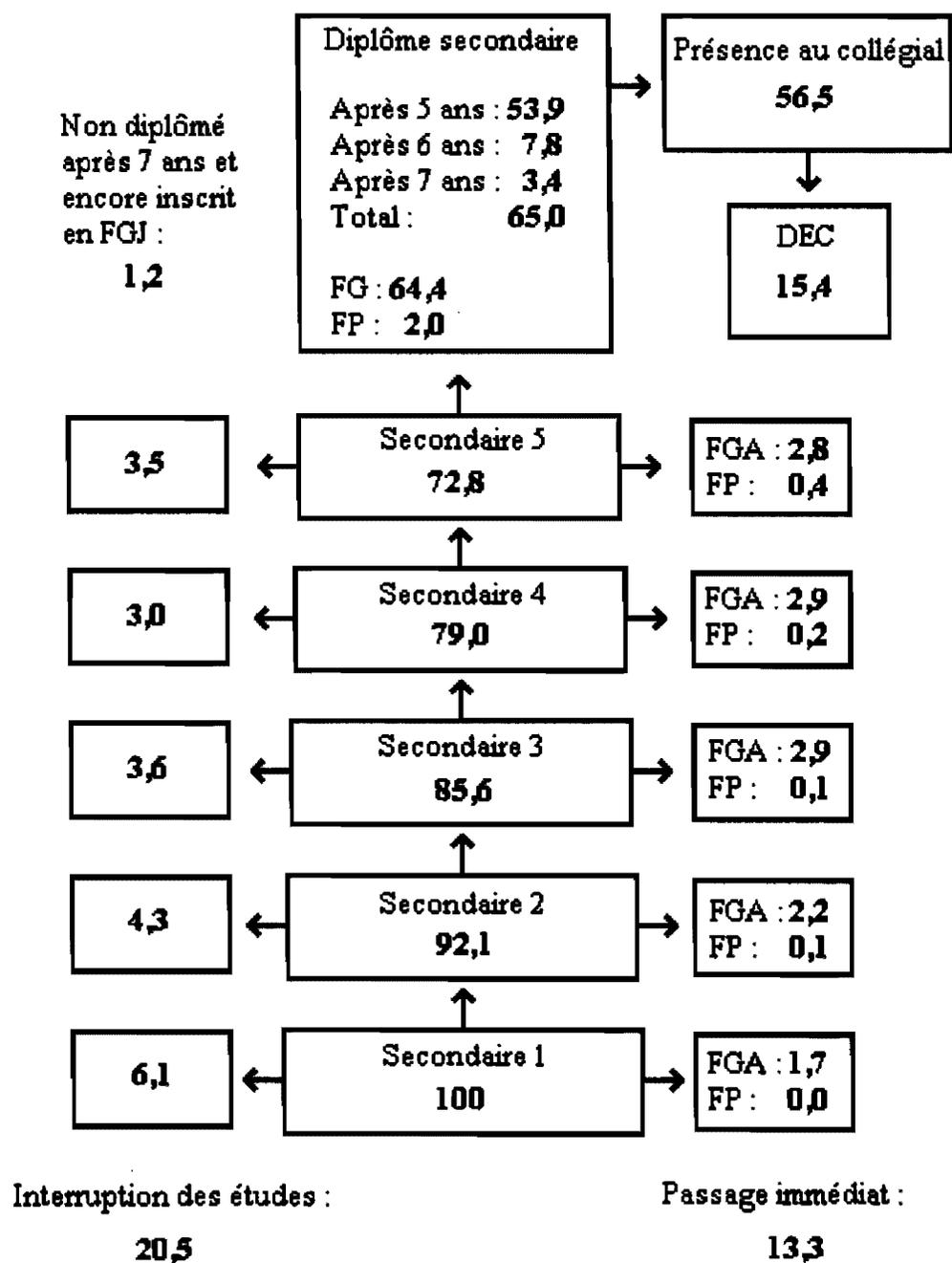


Schéma 5 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, immigrants de 1^{re} génération (effectif : 19 185)

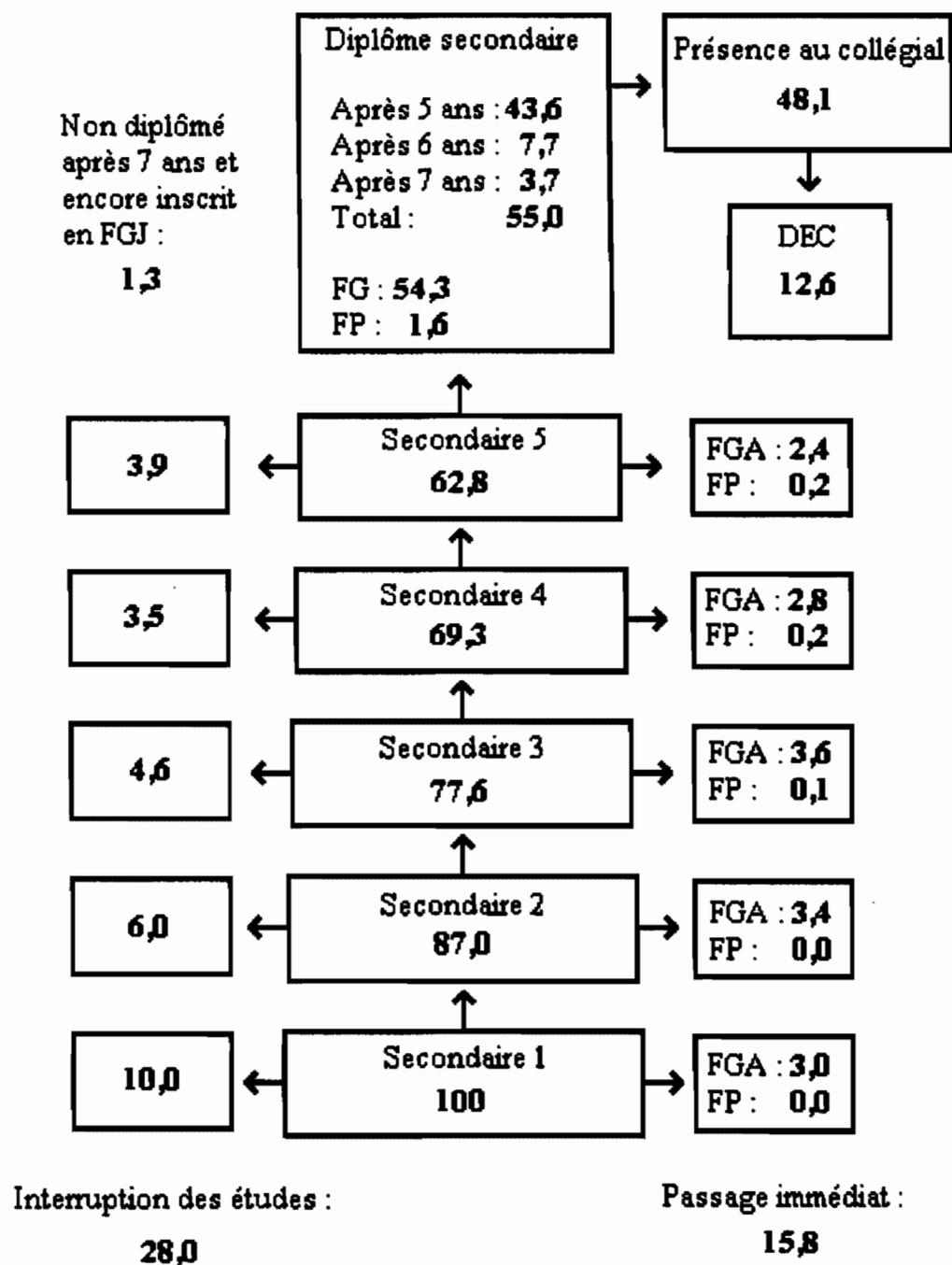


Schéma 6 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, immigrants de 2^e génération (effectif : 20 137)

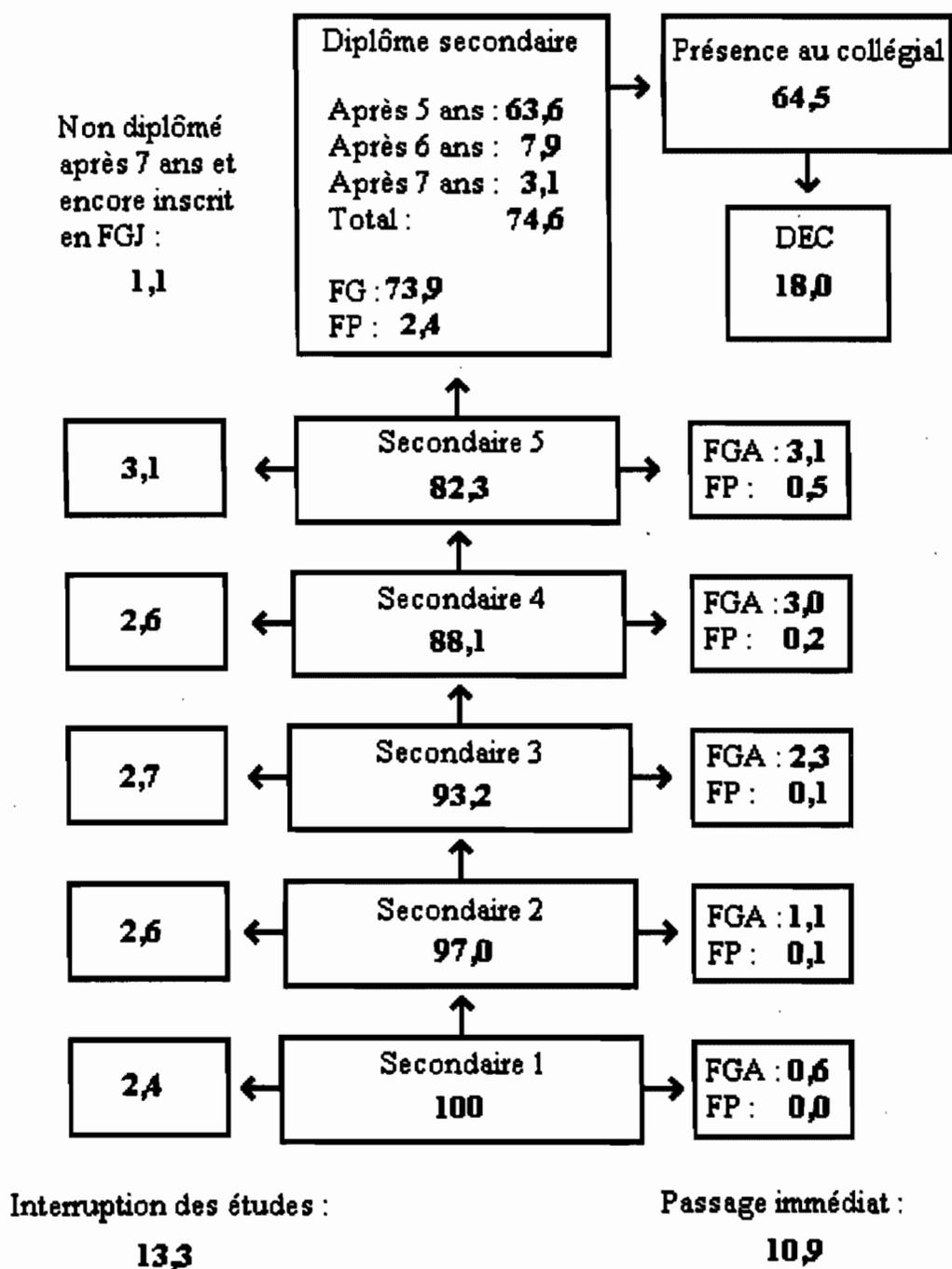


Schéma 7 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, autres élèves de sexe masculin (effectif : 120 625)

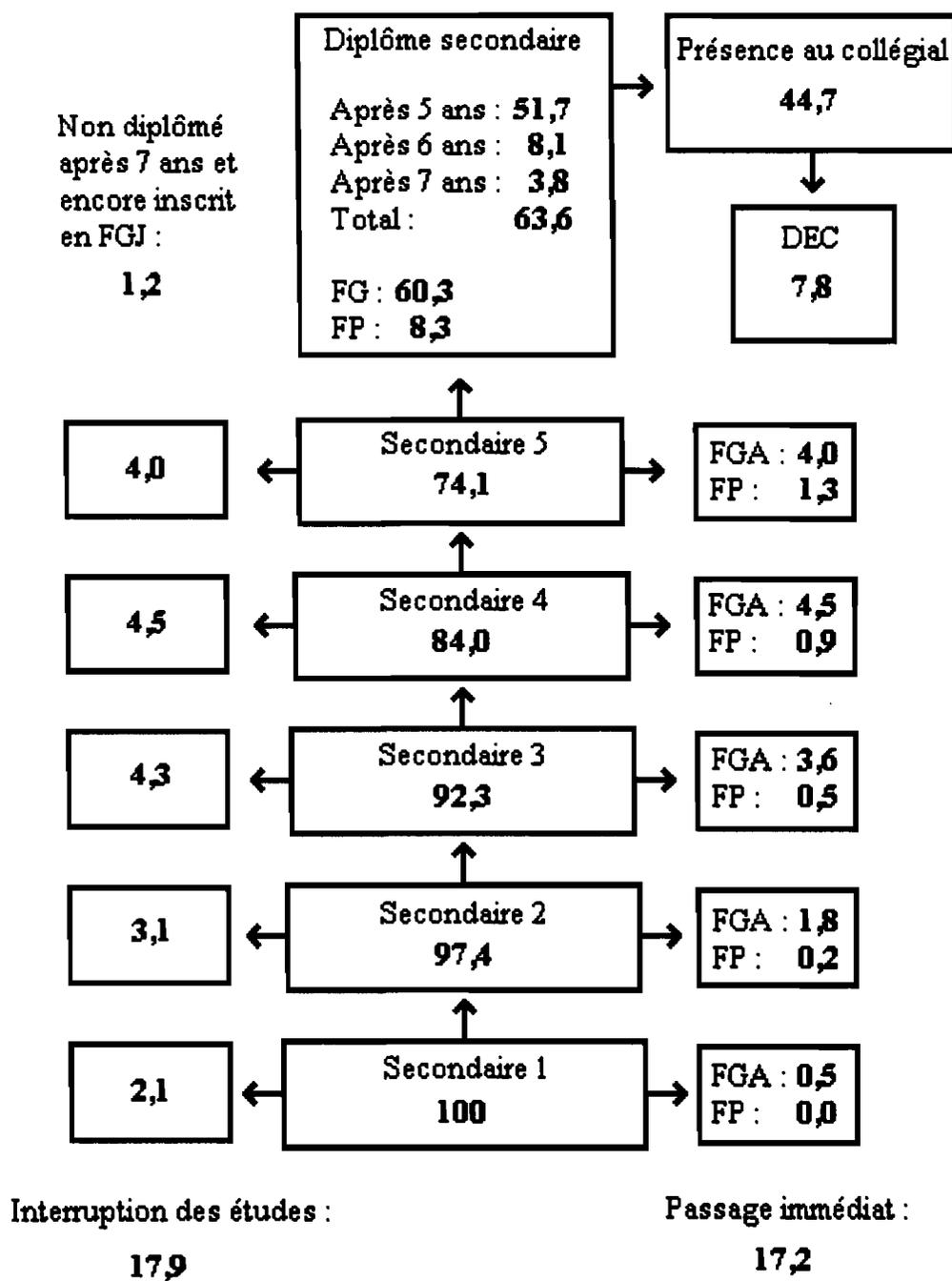


Schéma 8 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, élèves issus de l'immigration de sexe masculin (effectif : 19 010)

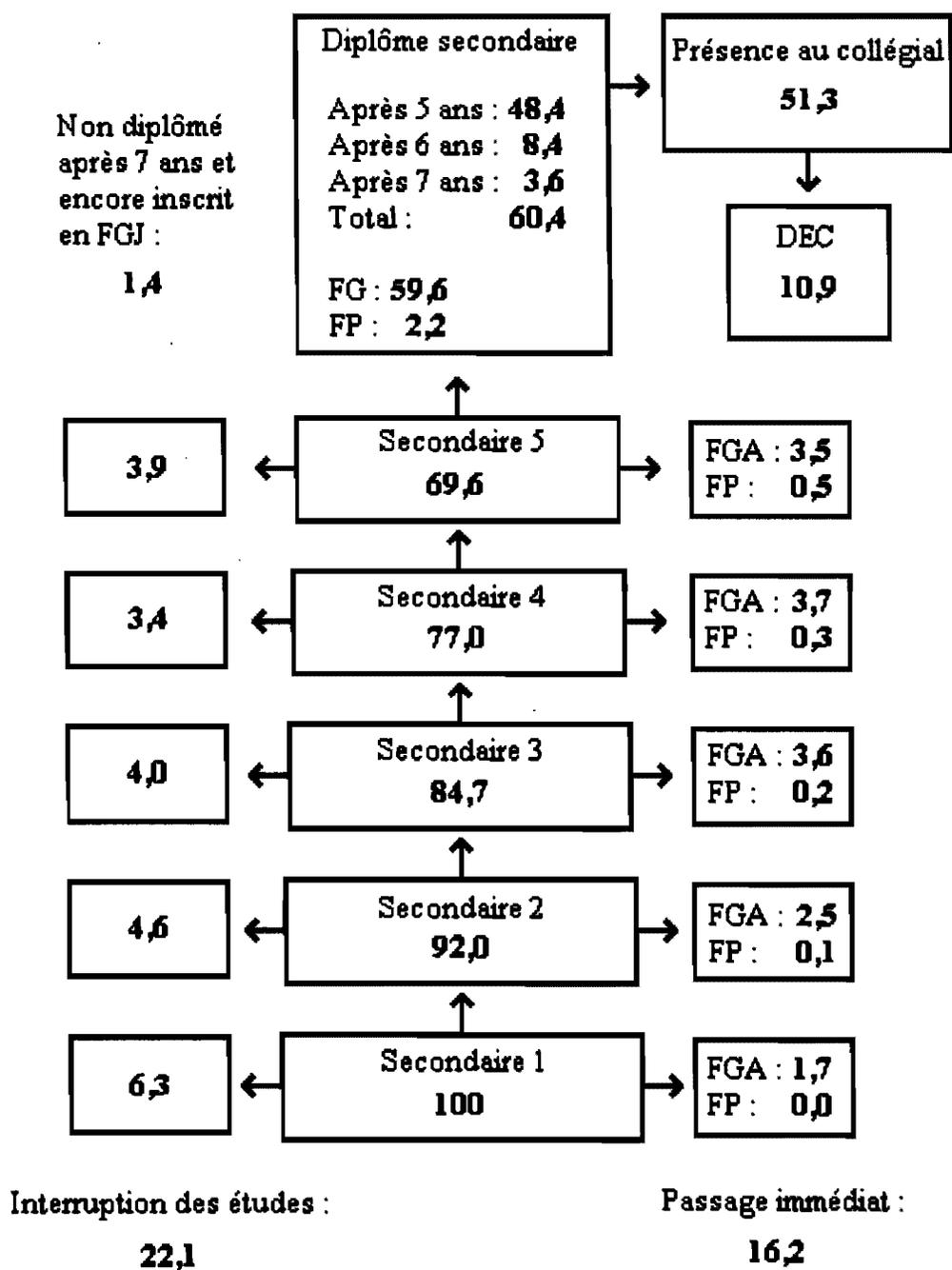


Schéma 9 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, autres élèves de sexe féminin (effectif : 114 264)

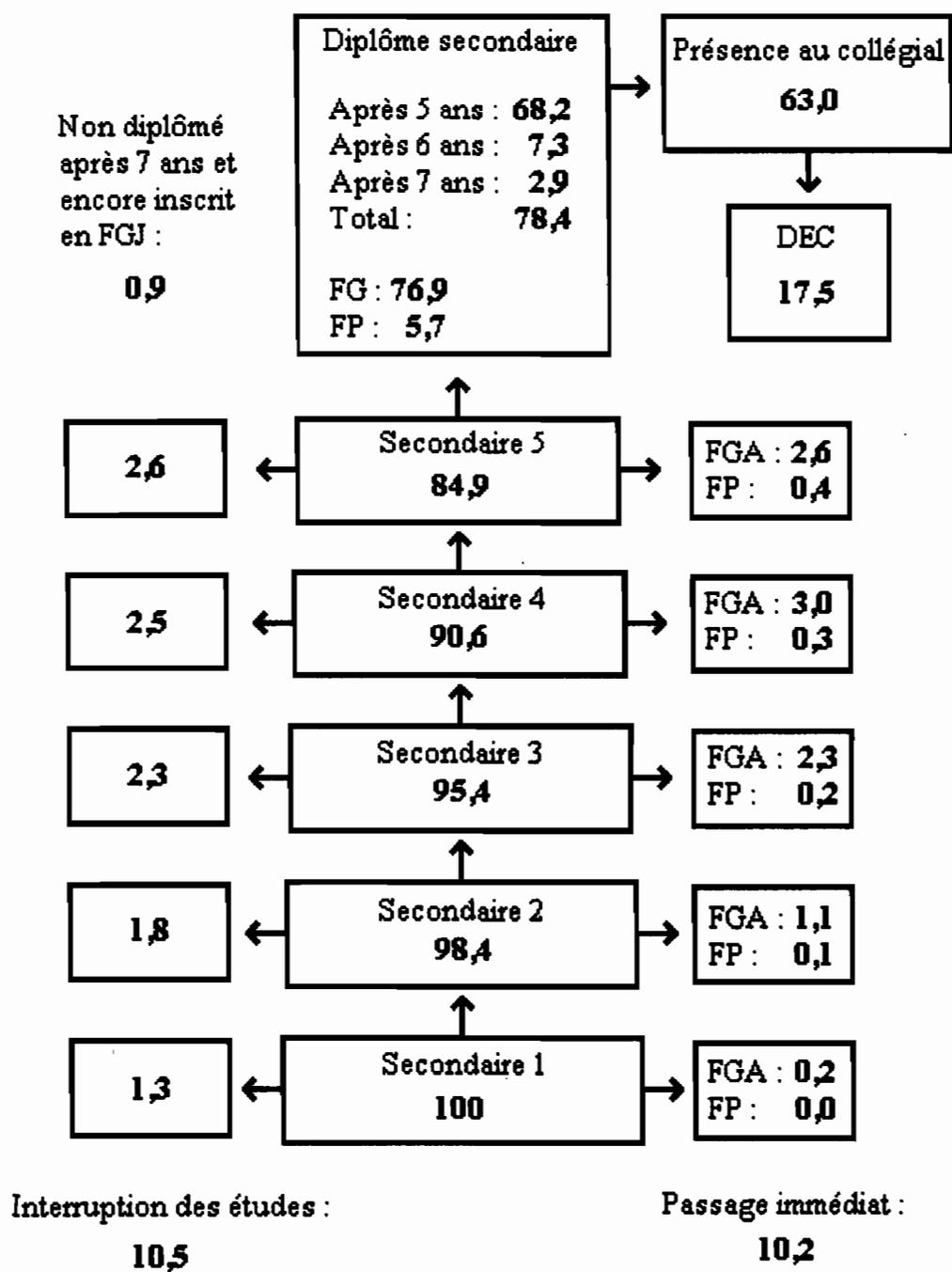
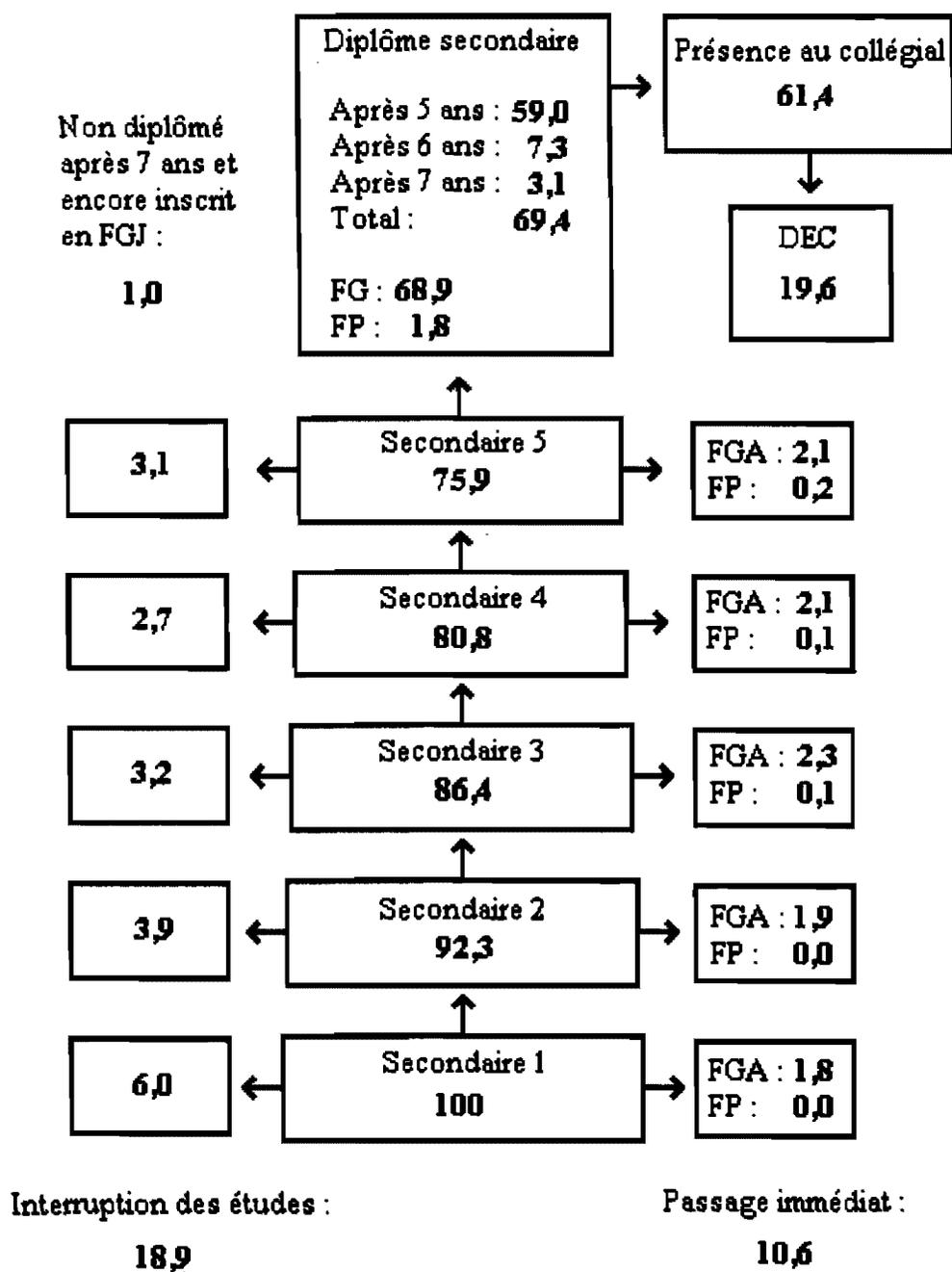


Schéma 10 : Cheminement scolaire de 100 nouveaux inscrits en secondaire 1, pendant 7 ans, cohortes de 1995-1996, de 1996-1997 et de 1997-1998, élèves issus de l'immigration de sexe féminin (effectif : 20 312)



4.2 Cheminement scolaire sommaire des élèves

Les Tableaux 15 à 22 présentent l'accession des élèves issus de l'immigration aux principales étapes du cheminement scolaire secondaire et collégial, soit l'inscription en secondaire 4, qui marque l'entrée au deuxième cycle du secondaire, l'obtention d'un diplôme du secondaire, la présence au collégial et l'acquisition d'un diplôme du collégial. Les données sont ventilées en fonction de la génération, du sexe, de la région d'origine et de la langue maternelle des élèves.

Le Tableau 15 expose l'accession des élèves issus de l'immigration aux quatre principales étapes du cheminement scolaire secondaire et collégial en fonction de la génération et de la région d'origine. En utilisant les quatre indicateurs de performance retenus, nous trouvons que, de manière générale, les élèves originaires d'Afrique du Nord, d'Asie orientale, du Moyen-Orient, d'Asie du Sud-Est et d'Europe orientale se classent au-dessus de la moyenne des immigrants ; que les élèves provenant d'Europe méridionale, d'Europe occidentale, d'Europe septentrionale, d'Amérique du Nord sans Canada et des Autres pays se regroupent autour de la moyenne ; que les élèves originaires d'Asie occidentale et centrale, d'Asie méridionale, d'Amérique du Sud, d'Afrique sub-saharienne, des Caraïbes et Bermudes et d'Amérique centrale se situent sous la moyenne. Ces résultats sont légèrement contraires à nos attentes. En effet, les immigrants provenant d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord sans Canada sont plus faibles que prévu tandis que les immigrants originaires d'Europe méridionale sont plus forts qu'anticipé.

Le classement décrit plus haut ne connaît pas beaucoup de variations lorsque nous considérons les immigrants de 1^{re} et de 2^e génération séparément. Toutefois, certains sous-groupes d'élèves font exception. Les élèves originaires d'Europe septentrionale et des Autres pays sont parmi les plus forts chez les immigrants de 1^{re} génération, mais font moins bien chez les immigrants de 2^e génération. Les élèves provenant d'Asie du Sud-Est, d'Afrique sub-saharienne et d'Asie occidentale et centrale connaissent une situation inverse. Cependant, le cas le plus surprenant est celui des élèves originaires d'Asie méridionale. Au bas du classement chez les immigrants de 1^{re} génération, ils côtoient les plus forts chez les immigrants de 2^e génération. Toutes générations confondues, ce sous-groupe est faible parce que 73 % de ses effectifs sont des immigrants de 1^{re} génération (voir Tableau 2).

En comparant les écarts-types des quatre indicateurs de performance scolaire en fonction de la génération, nous constatons que la dispersion est toujours plus marquée chez les immigrants de 1^{re} génération que chez les immigrants de 2^e génération. De plus, nous constatons que les écarts absolus entre les générations sont particulièrement forts pour les élèves originaires d'Asie méridionale, d'Asie occidentale et centrale, des Caraïbes et Bermudes et d'Afrique subsaharienne et relativement faibles pour les élèves provenant des Autres pays, d'Europe septentrionale et du Moyen-Orient.

L'observation de l'accès au secondaire 4 de l'ensemble des immigrants nous montre qu'il existe des variations importantes de performance scolaire d'une région d'origine à l'autre. Les élèves originaires d'Europe méridionale, d'Afrique du Nord et d'Europe occidentale accèdent au secondaire 4 à 87 %, 87 % et 85 % tandis que les élèves provenant d'Asie occidentale et centrale, d'Amérique centrale et d'Asie méridionale n'y arrivent qu'à 68 %, 67 % et 64 %. Dès le deuxième cycle du secondaire, un fossé d'une vingtaine de points sépare les élèves au sommet du classement de ceux de la base. Les causes exactes de cet écart ne peuvent pas être identifiées. Toutefois, elles sont certainement liées à deux phénomènes : la propension d'un élève à émigrer du Québec et sa performance au sein du système scolaire. L'analyse des étapes subséquentes du cheminement scolaire dévoile que ce fossé subsiste. En effet, les élèves originaires d'Afrique du Nord, d'Asie orientale et d'Europe méridionale acquièrent un diplôme du secondaire à 76 %, 74 % et 73 % alors que les élèves provenant des Caraïbes et Bermudes, d'Asie méridionale et d'Amérique centrale y parviennent à 55 %, 54 % et 51 %. Au niveau de la présence au collégial, les élèves originaires d'Afrique du Nord (72 %), d'Asie orientale (71 %) et du Moyen-Orient (68 %) sont au sommet de la hiérarchie alors que les élèves provenant d'Amérique du Sud (47 %), des Caraïbes et Bermudes (46 %) et d'Amérique centrale (39 %) sont à la base de la hiérarchie. En ce qui a trait à l'obtention d'un diplôme du collégial, les élèves originaires d'Asie orientale (35 %), du Moyen-Orient (23 %) et d'Afrique du Nord (23 %) sont à la tête du classement tandis que les élèves provenant d'Amérique du Sud (8,7 %), des Caraïbes et Bermudes (5,5 %) et d'Amérique centrale (5,1 %) sont au bas du classement. La performance hors du commun des élèves originaires d'Asie orientale dans la diplomation collégiale (35 %) nous laisse croire que ces derniers sont très motivés, dès le secondaire, à entreprendre des études universitaires.

Enfin, l'observation des écarts de performance entre les générations en fonction de la région d'origine nous révèle que les immigrants de 2^e génération dépassent les immigrants de 1^{re} génération à tous les indicateurs de performance scolaire. Les seules exceptions sont les élèves originaires d'Europe septentrionale et des Autres pays pour la diplomation collégiale. Toutefois, ces différences sont tellement minimes qu'elles ne nous autorisent pas à revoir notre hypothèse sur la suprématie des immigrants de 2^e génération.

Tableau 15 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur génération et leur région d'origine

Région d'origine	1 ^{re} génération				2 ^e génération				Ensemble			
	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC
Amérique du Nord sans Canada	69.7	55.0	45.2	11.2	88.0	72.7	57.2	19.5	78.2	63.2	50.8	15.1
Amérique centrale	63.0	46.9	34.8	4.0	84.2	69.2	55.4	9.9	67.0	51.1	38.7	5.1
Caraïbes et Bermudes	58.0	39.0	28.1	2.4	82.6	66.4	58.7	7.7	72.1	54.7	45.6	5.5
Amérique du Sud	62.8	47.6	39.6	7.0	85.3	70.8	60.4	11.8	70.7	55.8	46.9	8.7
Europe occidentale	76.8	58.7	54.7	13.2	90.4	76.4	66.5	20.2	84.6	68.9	61.5	17.2
Europe orientale	74.5	61.3	59.4	20.9	92.8	81.8	75.8	26.8	78.8	66.1	63.2	22.3
Europe septentrionale	73.6	62.6	60.3	20.7	85.5	73.2	62.6	18.3	82.9	70.9	62.1	18.8
Europe méridionale	72.1	57.2	47.0	12.4	90.5	76.7	64.7	17.2	87.2	73.2	61.5	16.3
Afrique sub-saharienne	63.3	46.3	39.3	7.0	91.1	81.6	72.7	26.4	70.5	55.4	47.9	12.0
Afrique du Nord	78.8	64.4	61.2	14.4	93.0	83.9	79.3	28.9	86.9	75.5	71.5	22.7
Moyen-Orient	79.1	69.4	66.2	20.9	91.0	80.8	73.0	27.4	82.8	72.9	68.3	22.9
Asie occidentale et centrale	63.1	51.1	45.4	11.6	90.5	79.5	74.5	23.0	67.6	55.7	50.2	13.4
Asie orientale	81.1	71.2	68.2	34.8	93.9	84.4	81.1	35.1	84.1	74.4	71.3	34.8
Asie du Sud-Est	72.4	60.6	52.3	11.1	93.0	82.5	77.9	28.2	82.1	70.9	64.4	19.2
Asie méridionale	53.9	42.8	36.1	8.1	92.7	84.5	77.3	28.2	64.3	53.9	47.1	13.5
Autres pays	81.8	63.7	53.1	13.7	84.1	68.1	53.2	13.2	83.7	67.5	53.2	13.3
Moyenne	69.3	55.0	48.1	12.6	88.1	74.6	64.5	18.0	79.0	65.0	56.5	15.4
Écart-type	8.6	10.1	12.7	8.1	3.8	6.0	8.5	7.1	7.3	8.2	9.4	6.8

Le Tableau 16 montre l'intensité avec laquelle les élèves issus de l'immigration obtiennent un diplôme du secondaire au fil du temps en fonction de la génération et de la région

d'origine. Si nous exécutons le classement des sous-groupes d'immigrants en fonction de la diplomation secondaire sans retard (après 5 ans), nous constatons qu'il diffère très peu de celui que nous avons effectué, plus haut, à l'aide des quatre principaux indicateurs de performance scolaire. L'examen des écarts-types de la diplomation secondaire après 5 ans (9,5) et de la diplomation secondaire totale (8,2) nous montre que la dispersion des scores des sous-groupes diminue grâce aux deux années qui suivent la diplomation secondaire sans retard. Cette tendance s'observe aussi chez les immigrants de 1^{re} génération (11,5 ; 10,1) et de 2^e génération (7,7 ; 6,0). À défaut de modifier significativement la hiérarchie des sous-groupes, les sixième et septième années atténuent les écarts entre les sous-groupes. En effet, nous constatons que ce sont les sous-groupes classifiés sous la moyenne des immigrants qui vont chercher le plus de points lors de ces deux années supplémentaires. Les élèves originaires des Caraïbes et Bermudes (9,7 + 5,0 = 15 %), d'Amérique centrale (13 %), d'Amérique du Sud (13 %), d'Asie méridionale (13 %), d'Afrique sub-saharienne (12 %) ainsi que d'Asie occidentale et centrale (12 %) dominent les autres sous-groupes dans l'obtention tardive d'un diplôme du secondaire. Les sous-groupes classés moyens ou forts se partagent assez équitablement les places subséquentes. Les élèves provenant du Moyen-Orient (12 %), d'Afrique du Nord (12 %) et d'Europe méridionale (11 %) vont chercher plusieurs points alors que les élèves originaires d'Amérique du Nord sans Canada (8,0 %), d'Europe orientale (7,8 %) et d'Europe septentrionale (7,2 %) limitent leurs acquisitions.

Lorsque nous comparons la diplomation secondaire sans retard des immigrants de 1^{re} génération avec celle des immigrants de 2^e génération en fonction de la région d'origine, nous réalisons que l'ampleur des écarts qui séparent les différents sous-groupes est très variée. En effet, la proportion de l'écartement est très forte chez les élèves originaires d'Asie méridionale $[(74,1 - 29,5) / 29,5 = 151 \text{ \%}]$, d'Afrique sub-saharienne (127 %), des Caraïbes et Bermudes (100 %) et d'Asie occidentale et centrale (83 %), des sous-groupes classés sous la moyenne. Cependant, cette proportion est très faible chez les élèves provenant des Autres pays (9,0 %), d'Europe septentrionale (11 %), du Moyen-Orient (15 %) et d'Asie orientale (24 %), des sous-groupes catégorisés forts ou moyens. Cette observation nous laisse croire que le progrès intergénérationnel est surtout le fait des immigrants qui réussissent difficilement dans le système scolaire québécois. En rapprochant la diplomation totale des immigrants de 1^{re} génération avec celle des immigrants de 2^e génération en fonction de la région d'origine, nous constatons qu'en

général, la proportion des écartements intergénérationnels est moins marquée après les diplômes tardives. De fait, l'ampleur des écarts s'estompe considérablement chez les élèves originaires d'Asie méridionale (97 %), d'Afrique sub-saharienne (76 %), des Caraïbes et Bermudes (70 %) et d'Asie occidentale et centrale (56 %).

Lorsque nous considérons les générations séparément, nous constatons que d'un sous-groupe à l'autre, la diplomation secondaire tardive prend des proportions variées. Ainsi, la sixième année est importante pour les immigrants de 2^e génération originaires des Caraïbes et Bermudes (11 %), du Moyen-Orient (10 %) et de l'Amérique du Sud (10 %), mais relativement accessoire pour les immigrants de 1^{re} génération provenant d'Europe septentrionale (3,5 %), d'Amérique du Nord sans Canada (5,1 %) et d'Europe orientale (5,3 %). À la septième année, la récolte de points est manifeste pour les immigrants de 1^{re} génération originaires des Caraïbes et Bermudes (5,4 %) et d'Asie occidentale et centrale (5,3 %) ainsi que pour les immigrants de 2^e génération provenant d'Amérique centrale (5,1 %). Cependant, elle est maigre pour les immigrants de 1^{re} génération originaires d'Europe septentrionale (0,6 %) et les immigrants de 2^e génération provenant d'Afrique sub-saharienne (1,4 %) et d'Asie du Sud-Est (1,5 %).

Pour terminer, nous aimerions porter une attention particulière aux sous-groupes qui semblent littéralement en détresse. Au niveau de la diplomation secondaire sans retard, les immigrants de 1^{re} génération originaires des Caraïbes et Bermudes (25 %), d'Asie méridionale (30 %), d'Afrique sub-saharienne (33 %), d'Amérique centrale (34 %) et d'Amérique du Sud (36 %) s'éloignent dangereusement de la moyenne de leur catégorie (44 %), de celle de l'ensemble des immigrants (54 %) et de celle des autres élèves (60 %). Évidemment, ce retard se répercute sur leur diplomation secondaire totale : aucun de ces sous-groupes ne réussit à diplômé à 50 %. Il est indéniable que ces sous-groupes d'élèves éprouvent des difficultés au sein du système scolaire québécois. Cependant, nous sommes incapables d'identifier les raisons de leur décalage. Il est peut-être causé par des facteurs socio-économiques qui affectent leur rendement scolaire.

Tableau 16 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur génération et leur région d'origine

Région d'origine	1 ^{re} génération				2 ^e génération				Ensemble			
	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total
Amérique du Nord sans Canada	47.4	5.1	2.5	55.0	64.3	6.0	2.4	72.7	55.2	5.5	2.4	63.2
Amérique centrale	34.2	9.4	3.2	46.9	54.8	9.3	5.1	69.2	38.1	9.4	3.6	51.1
Caraïbes et Bermudes	25.4	8.2	5.4	39.0	50.9	10.8	4.7	66.4	40.0	9.7	5.0	54.7
Amérique du Sud	36.1	7.8	3.7	47.6	56.3	10.1	4.4	70.8	43.2	8.6	4.0	55.8
Europe occidentale	49.5	6.8	2.4	58.7	67.4	7.0	2.0	76.4	59.8	6.9	2.2	68.9
Europe orientale	54.0	5.3	2.0	61.3	72.5	7.2	2.1	81.8	58.3	5.7	2.0	66.1
Europe septentrionale	58.6	3.5	0.6	62.6	65.1	5.9	2.2	73.2	63.7	5.4	1.9	70.9
Europe méridionale	46.3	7.4	3.5	57.2	65.5	7.9	3.3	76.7	62.1	7.8	3.4	73.2
Afrique sub-saharienne	32.5	8.9	4.9	46.3	73.9	6.3	1.4	81.6	43.1	8.2	4.0	55.4
Afrique du Nord	51.1	9.5	3.8	64.4	73.5	8.0	2.5	83.9	63.8	8.6	3.0	75.5
Moyen-Orient	58.4	7.3	3.7	69.4	67.0	10.3	3.6	80.8	61.1	8.2	3.7	72.9
Asie occidentale et centrale	38.3	7.5	5.3	51.1	70.0	5.5	4.0	79.5	43.5	7.1	5.1	55.7
Asie orientale	62.1	6.8	2.3	71.2	77.2	5.6	1.7	84.4	65.8	6.5	2.1	74.4
Asie du Sud-Est	47.0	9.7	3.9	60.6	75.4	5.6	1.5	82.5	60.4	7.8	2.8	70.9
Asie méridionale	29.5	8.5	4.8	42.8	74.1	8.6	1.8	84.5	41.4	8.5	4.0	53.9
Autres pays	53.6	6.9	3.3	63.7	58.4	6.9	2.9	68.1	57.7	6.8	3.0	67.5
Moyenne	43.6	7.7	3.7	55.0	63.6	7.9	3.1	74.6	53.9	7.8	3.4	65.0
Écart-type	11.5	x	x	10.1	7.7	x	x	6.0	9.5	x	x	8.2

Le Tableau 17 présente l'accession des élèves issus de l'immigration aux quatre principales étapes du cheminement scolaire secondaire et collégial en fonction du sexe et de la région d'origine. Si nous classifions les sous-groupes d'élèves à l'aide des quatre indicateurs de performance en séparant les sexes, nous réalisons que les hiérarchies obtenues diffèrent très peu du classement général que nous avons obtenu précédemment. Cela nous indique que la performance relative d'un sous-groupe ne varie pas vraiment si elle est évaluée en fonction des hommes seuls, des femmes seules ou des sexes réunis. Toutefois, nous sommes en mesure de repérer quelques exceptions. À la hiérarchie interrégionale, les femmes originaires des Autres pays se classent mieux que les hommes tandis que les femmes provenant d'Asie occidentale et centrale se placent moins bien que les hommes.

L'analyse des moyennes et des écarts-types des quatre indicateurs de performance scolaire sexes séparés nous révèle deux choses. D'une part, les femmes issues de l'immigration réussissent mieux au sein du système scolaire québécois que leurs congénères masculins. Au niveau de l'accès au secondaire 4, elles surpassent légèrement les hommes $[(80,8 - 77,0) / 77,0 = 4,9 \text{ \%}]$. Cet avantage s'intensifie avec la diplomation secondaire (15 %), la présence au collégial (20 %) et la diplomation collégiale (80 %). D'autre part, la dispersion des résultats est moins intense chez les femmes issues de l'immigration que chez leurs congénères masculins, ce qui signifie que les écarts interrégionaux sont moins marqués chez celles-ci.

À présent, prêtons attention aux écarts de performance entre les sexes en fonction de la région d'origine. La première observation que nous pouvons faire est la suivante : les femmes issues de l'immigration dépassent les hommes à tous les indicateurs de performance scolaire dans presque tous les sous-groupes. Les seules exceptions sont les élèves originaires d'Amérique du Sud pour l'accès au secondaire 4, les élèves provenant d'Asie méridionale pour la présence au collégial et les élèves originaires d'Asie occidentale et centrale pour l'accès au secondaire 4, la diplomation secondaire et la présence au collégial. Notons que ces différences sont tellement minimales qu'elles ne nous permettent pas d'infirmer notre hypothèse sur la suprématie des femmes sur les hommes. En ce qui a trait aux proportions d'écartement entre les sexes aux quatre indicateurs de performance scolaire, nous constatons qu'elles sont élevées pour les élèves originaires des Autres pays, des Caraïbes et Bermudes, d'Amérique du Nord sans Canada, d'Amérique centrale et d'Europe méridionale ; moyennes pour les élèves provenant d'Europe occidentale, d'Europe orientale, d'Europe septentrionale, d'Afrique sub-saharienne, d'Afrique du Nord et d'Asie du Sud-Est ; petites pour les élèves originaires d'Asie occidentale et centrale, d'Asie méridionale, d'Asie orientale, du Moyen-Orient et d'Amérique du Sud. Le fait que les sexes soient de force égale pour les élèves provenant d'Asie occidentale et centrale, d'Asie méridionale et d'Amérique du Sud est peut-être attribuable à une sous-scolarisation des filles dans le pays d'origine. Pour ces sous-groupes, les effectifs des immigrants de 1^{re} génération sont beaucoup plus importants que ceux des immigrants de 2^e génération (voir Tableau 2), ce qui laisse plus de place à l'influence du pays d'origine. Enfin, nous remarquons que pour un sous-groupe donné, il n'existe pas de relation apparente entre l'ampleur des écarts entre les sexes et sa

place au classement général. Les sous-groupes classés faibles se retrouvent dans les trois gammes d'écartement entre les sexes ; les sous-groupes forts et moyens, dans deux gammes sur trois.

Tableau 17 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur sexe et leur région d'origine

Région d'origine	Hommes				Femmes				Ensemble			
	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC
Amérique du Nord sans Canada	76.0	56.6	43.7	10.9	80.4	70.0	58.1	19.3	78.2	63.2	50.8	15.1
Amérique centrale	64.5	46.3	32.6	3.8	69.4	55.6	44.4	6.3	67.0	51.1	38.7	5.1
Caraïbes et Bermudes	69.3	49.1	40.2	3.0	74.7	60.0	50.7	7.7	72.1	54.8	45.6	5.5
Amérique du Sud	72.1	54.0	45.6	6.2	69.5	57.3	48.1	10.8	70.7	55.8	46.9	8.7
Europe occidentale	82.7	64.1	55.2	11.8	86.6	73.8	68.1	23.0	84.6	68.9	61.5	17.2
Europe orientale	77.1	62.9	58.4	16.8	80.2	68.9	67.5	27.2	78.8	66.1	63.3	22.3
Europe septentrionale	80.1	66.2	56.7	12.6	85.7	75.6	67.4	24.9	82.9	71.0	62.1	18.8
Europe méridionale	84.9	66.9	54.3	10.2	89.6	79.6	68.8	22.6	87.2	73.2	61.5	16.3
Afrique sub-saharienne	68.4	51.6	44.7	9.8	72.1	58.4	50.4	13.7	70.5	55.4	47.9	12.0
Afrique du Nord	84.7	72.3	68.4	18.5	89.2	78.8	74.7	27.0	86.9	75.5	71.5	22.7
Moyen-Orient	81.3	70.4	65.7	17.3	84.5	75.7	71.1	29.0	82.8	72.9	68.3	22.9
Asie occidentale et centrale	68.0	55.9	50.3	10.8	67.3	55.6	50.1	15.5	67.6	55.7	50.2	13.4
Asie orientale	82.2	71.8	68.5	29.8	85.9	76.7	73.8	39.3	84.1	74.4	71.3	34.9
Asie du Sud-Est	80.7	67.3	60.7	15.4	83.4	74.4	67.8	22.7	82.1	70.9	64.4	19.2
Asie méridionale	64.1	53.0	47.8	9.5	64.4	54.7	46.5	16.7	64.3	54.0	47.1	13.5
Autres pays	77.7	55.4	38.6	4.8	88.7	77.5	65.2	20.2	83.7	67.5	53.2	13.3
Moyenne	77.0	60.4	51.3	10.9	80.8	69.4	61.4	19.6	79.0	65.0	56.5	15.4
Écart-type	6.8	8.3	10.4	6.2	8.1	9.1	9.9	8.0	7.3	8.2	9.4	6.8

Le Tableau 18 révèle l'acquisition d'un diplôme du secondaire au fil du temps par les élèves issus de l'immigration en fonction du sexe et de la région d'origine. Si nous effectuons des classements de sous-groupes, sexes séparés, à l'aide de la diplomation secondaire sans retard (après 5 ans), nous constatons qu'ils diffèrent peu du classement général réalisé avec les quatre indicateurs de performance scolaire. Toutefois, nous remarquons que le classement des femmes a quelque chose de particulier. Un fossé de 16 points sépare les élèves originaires d'Europe orientale (62 %) des élèves provenant d'Afrique sub-saharienne (47 %). Cet écart substantiel

détache les sous-groupes au-dessus de la moyenne de cette catégorie (59 %) des sous-groupes sous la moyenne. Les femmes issues de l'immigration ont un rendement bipolaire au niveau de la diplomation secondaire sans retard. Ce cas est unique chez l'ensemble des sous-groupes que nous avons étudiés.

L'analyse des écarts-types conforte les observations que nous avons faites plus haut. En effet, les sixième et septième années ont pour effet de diminuer la dispersion des résultats, autant chez les hommes que chez les femmes. En ce qui a trait aux proportions d'écartement entre les hommes et les femmes sur la diplomation secondaire sans retard (après 5 ans) et la diplomation secondaire totale d'un sous-groupe à l'autre, nous remarquons que, toutes proportions gardées, elles ne diffèrent pas vraiment du classement que nous avons trouvé plus haut en fonction des quatre principaux indicateurs de performance. Toutefois, pour tous les sous-groupes répertoriés, les écarts entre les sexes diminuent suite aux sixième et septième années du secondaire. Cela signifie que durant ces années supplémentaires, les hommes réussissent à rattraper une partie du retard qu'ils accusent par rapport aux femmes. Cependant, il n'y a rien pour se réjouir dans ce résultat, puisque, plus haut nous avons montré que les femmes progressent mieux et plus vite que les hommes au collégial.

À la sixième année passée au secondaire, la récolte de points est forte pour les hommes originaires des Caraïbes et Bermudes (10 %), du Moyen-Orient (10 %) et d'Asie méridionale (10 %) ainsi que pour les femmes provenant d'Amérique centrale (10 %) et des Caraïbes et Bermudes (9,3 %). En revanche, elle est faible pour les hommes originaires d'Europe septentrionale (5,5 %), d'Amérique du Nord sans Canada (6,0 %) et d'Europe orientale (6,2 %) ainsi que pour les femmes provenant d'Amérique du Nord sans Canada (5,1 %), d'Europe septentrionale (5,2 %) et d'Europe orientale (5,3 %). À la septième année écoulée au secondaire, la cueillette de points est bonne pour les hommes originaires des Caraïbes et Bermudes (5,6 %), d'Asie occidentale et centrale (5,2 %) et du Moyen-Orient (4,3 %) ainsi que pour les femmes provenant d'Asie occidentale et centrale (5,0 %) et des Caraïbes et Bermudes (4,5 %). Cependant, elle est petite pour les hommes originaires d'Asie orientale (2,1 %) et d'Europe occidentale (2,5 %) ainsi que pour les femmes provenant d'Europe septentrionale (1,0 %), d'Europe orientale (1,2 %) et d'Europe occidentale (1,8 %). Pour finir, les sous-groupes qui semblent montrer des signes de

détresse sont les hommes originaires des Caraïbes et Bermudes et d'Amérique centrale. À peine le tiers de ces individus réussissent à obtenir un diplôme du secondaire sans retard et moins de la moitié décrochent un diplôme du secondaire au bout de sept ans.

Tableau 18 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur sexe et leur région d'origine

Région d'origine	Hommes				Femmes				Ensemble			
	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total
Amérique du Nord sans Canada	47.8	6.0	2.8	56.6	62.8	5.1	2.1	70.0	55.2	5.5	2.5	63.2
Amérique centrale	34.1	9.2	3.1	46.3	41.9	9.6	4.0	55.6	38.1	9.4	3.6	51.1
Caraïbes et Bermudes	33.4	10.1	5.6	49.1	46.1	9.3	4.5	60.0	40.0	9.7	5.0	54.8
Amérique du Sud	41.1	9.2	3.7	54.0	45.0	8.1	4.1	57.3	43.2	8.6	4.0	55.8
Europe occidentale	54.1	7.5	2.5	64.1	65.8	6.3	1.8	73.8	59.8	6.9	2.2	68.9
Europe orientale	53.8	6.2	2.9	62.9	62.3	5.3	1.2	68.9	58.3	5.8	2.0	66.1
Europe septentrionale	57.9	5.5	2.8	66.2	69.4	5.2	1.0	75.6	63.7	5.4	1.9	71.0
Europe méridionale	54.9	8.3	3.7	66.9	69.3	7.3	3.0	79.6	62.1	7.8	3.4	73.2
Afrique sub-saharienne	38.7	9.3	3.5	51.6	46.7	7.3	4.4	58.4	43.1	8.2	4.0	55.4
Afrique du Nord	60.5	8.9	2.9	72.3	67.3	8.3	3.2	78.8	63.8	8.6	3.0	75.5
Moyen-Orient	56.2	9.9	4.3	70.4	66.4	6.3	3.0	75.7	61.1	8.2	3.7	72.9
Asie occidentale et centrale	43.9	6.7	5.2	55.9	43.2	7.5	5.0	55.6	43.5	7.1	5.1	55.7
Asie orientale	61.9	7.7	2.1	71.8	69.1	5.4	2.1	76.7	65.8	6.5	2.1	74.4
Asie du Sud-Est	56.2	7.9	3.2	67.3	64.3	7.6	2.4	74.4	60.4	7.8	2.8	70.9
Asie méridionale	39.9	9.5	3.5	53.0	42.6	7.7	4.4	54.7	41.4	8.5	4.0	54.0
Autres pays	44.2	7.6	3.5	55.4	68.8	6.2	2.5	77.5	57.7	6.8	3.0	67.5
Moyenne	48.4	8.4	3.6	60.4	59.0	7.3	3.1	69.4	53.9	7.8	3.4	65.0
Écart-type	9.3	x	x	8.3	10.8	x	x	9.1	9.5	x	x	8.2

Le Tableau 19 présente l'accession des élèves issus de l'immigration aux quatre principales étapes du cheminement scolaire secondaire et collégial en fonction de la génération et de la langue maternelle. Si nous hiérarchisons les groupes linguistiques à l'aide des quatre indicateurs de performance toutes générations confondues, nous trouvons que, de façon générale, les immigrants de langue maternelle chinoise, vietnamienne, italienne ou arabe se classent au-dessus de la moyenne des élèves issus de l'immigration ; que les immigrants de langue maternelle française, anglaise, portugaise ou autre se maintiennent autour de la moyenne ; que les immigrants de langue maternelle créole, espagnole ou russe se rangent sous la moyenne. Ces

résultats s'éloignent quelque peu de nos prévisions parce que les immigrants de langue maternelle portugaise sont plus forts qu'anticipés. La plupart des groupes linguistiques ont des rendements stables au fil de leur cheminement scolaire. Cependant, certains font exception. Les immigrants de langue maternelle arabe se hissent manifestement au-dessus de la moyenne à partir de l'entrée au collégial seulement. Les immigrants de langue maternelle portugaise tombent sous la moyenne après la diplomation secondaire. La mince proportion d'immigrants de langue maternelle russe qui parvient à décrocher un diplôme du secondaire passe en grande partie au collégial ($44,0/46,5 = 95 \%$) et connaît une diplomation collégiale relativement forte (15 %). Si nous effectuons les classements des groupes linguistiques générations séparées, nous constatons qu'ils diffèrent très peu de la hiérarchie que nous obtenons générations confondues.

Lorsque nous comparons la performance scolaire des générations, nous remarquons, tout d'abord, que les immigrants de 2^e génération surpassent les immigrants de 1^{re} génération aux quatre indicateurs de performance chez tous les groupes linguistiques. Seuls les immigrants de langue maternelle portugaise font exception au niveau de la diplomation collégiale. Ensuite, nous réalisons que les proportions d'écartement entre les générations sont fortes pour les immigrants de langue maternelle anglaise, espagnole ou créole ; moyennes pour les immigrants de langue maternelle portugaise, vietnamienne ou autre ; faibles pour les immigrants de langue maternelle française, arabe ou chinoise. Nous nous gardons de commenter les scores des immigrants de langue maternelle italienne ou russe en cette matière parce que certains de leurs résultats sont basés sur des effectifs d'élèves nettement inférieurs à 100 (voir Tableau 7).

En comparant les écarts-types des quatre indicateurs de performance scolaire en fonction de la génération, nous réalisons qu'une fois de plus, la dispersion est toujours plus marquée chez les immigrants de 1^{re} génération que chez les immigrants de 2^e génération. De plus, nous constatons que la performance de ces élèves toutes générations confondues varie beaucoup d'un groupe linguistique à l'autre. En effet, au niveau de l'entrée en secondaire 4, un fossé d'une trentaine de points sépare les groupes linguistiques au sommet de la hiérarchie des groupes qui en sont à la base. Les immigrants de langue maternelle italienne (94 %), vietnamienne (86 %) ou chinoise (86 %) dominent manifestement les immigrants de langue maternelle espagnole (64 %), créole (62 %) ou russe (59 %). Cet écart absolu se maintient aux étapes subséquentes du

cheminement scolaire. Les immigrants de langue maternelle italienne, vietnamienne ou chinoise décrochent un diplôme du secondaire à 81 %, 78 % et 78 % alors que les immigrants de langue maternelle espagnole, russe ou créole y parviennent à 48 %, 47 % et 45 %. En ce qui a trait à la présence au collégial, les immigrants de langue maternelle chinoise (75 %), vietnamienne (74 %) ou italienne (68 %) se maintiennent à la tête du classement tandis que les immigrants de langue maternelle russe (44 %), espagnole (38 %) ou créole (34 %) restent au bas du classement. Enfin, les immigrants de langue maternelle chinoise, vietnamienne ou arabe acquièrent un diplôme du collégial à 39 %, 28 % et 19 % alors que les immigrants de langue maternelle portugaise, espagnole ou créole y arrivent à 8,3 %, 5,4 % et 2,5 %.

Pour finir, nous constatons que, dans l'ensemble, les immigrants de 1^{re} génération de langue maternelle créole ou espagnole connaissent un parcours scolaire très difficile ; que les immigrants de langue maternelle chinoise sont étonnamment forts dans l'obtention d'un diplôme du collégial, qu'ils soient immigrants de 1^{re} ou 2^e génération ; qu'en cette matière, les immigrants de 2^e génération de langue maternelle vietnamienne valent les immigrants de langue maternelle chinoise.

Tableau 19 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur génération et leur langue maternelle

Langue maternelle	1 ^{re} génération				2 ^e génération				Ensemble			
	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC
Français	79.2	60.1	55.3	12.1	86.7	72.2	61.1	15.4	84.9	69.3	59.7	14.6
Anglais	67.5	52.5	41.5	10.2	89.4	77.1	66.8	21.0	84.1	71.2	60.7	18.4
Italien	74,2*	50,0*	38,7*	12,9*	94.8	82.2	69.5	19.4	93.9	80.8	68.1	19.1
Espagnol	60.3	44.7	34.3	4.8	82.2	66.2	55.4	8.0	64.0	48.3	37.8	5.4
Portugais	70.3	53.0	40.1	8.6	84.9	71.0	53.0	8.1	78.8	63.5	47.6	8.3
Arabe	79.4	67.9	65.4	18.0	93.0	81.8	77.7	25.7	81.5	70.1	67.3	19.2
Créole	55.4	38.2	26.2	1.9	79.1	63.8	55.4	4.3	61.5	44.8	33.7	2.5
Chinois	81.5	73.2	70.7	38.3	97.3	89.3	86.3	39.2	86.2	78.0	75.4	38.6
Vietnamien	79.6	70.2	64.5	17.6	94.4	88.0	84.9	39.8	86.3	78.2	73.7	27.6
Russe	58.7	46.3	43.8	15.2	100,0*	83,3*	66,7*	16,7*	59.0	46.5	44.0	15.2
Autres langues	67.1	54.5	48.0	13.2	89.0	74.7	68.8	21.3	73.0	59.9	53.6	15.4
Moyenne	69.3	55.0	48.1	12.6	88.1	74.6	64.5	18.0	79.0	65.0	56.5	15.4
Écart-type	8.3	9.2	11.9	7.4	3.3	4.7	6.3	6.0	8.7	9.4	10.0	6.5

* Ces chiffres sont basés sur des effectifs d'élèves inférieurs à 100. Ils sont donc à interpréter avec beaucoup de prudence.

Le Tableau 20 illustre l'obtention d'un diplôme du secondaire au fil du temps par les élèves issus de l'immigration en fonction de la génération et de la langue maternelle. Si nous effectuons le classement des groupes linguistiques en fonction de la diplomation secondaire sans retard, nous réalisons qu'il diffère très peu de celui que nous avons effectué à l'aide des quatre principaux indicateurs de performance. L'observation des écarts-types nous révèle, encore une fois, que la dispersion des résultats est plus marquée chez les immigrants de 1^{re} génération que chez les immigrants de 2^e génération. Les points amassés lors des sixième et septième années sont nombreux pour les immigrants de langue maternelle créole (16 %), espagnole (13 %), arabe (13 %) ou portugaise (12 %). En revanche, ils sont plus rares pour les immigrants de langue maternelle anglaise (8,9 %), chinoise (9,0 %), vietnamienne (10 %) ou russe (10 %). Nous en concluons que l'obtention tardive d'un diplôme du secondaire n'est pas un indicateur qui permet de mettre en contraste les groupes linguistiques forts avec les groupes linguistiques faibles.

Au niveau de la diplomation secondaire sans retard, l'ampleur des écarts entre les immigrants de 1^{re} génération et les immigrants de 2^e génération prend des proportions variées. En effet, elle est relativement forte pour les immigrants de langue maternelle créole $[(45,5 - 23,0) / 23,0 = 98 \text{ \%}]$, anglaise (59 %) ou espagnole (57 %) alors qu'elle est assez faible pour les immigrants de langue maternelle française (20 %), arabe (22 %) ou chinoise (29 %). Ces groupes linguistiques, à nouveau, ont des forces hétérogènes. Toutefois, les groupes linguistiques faibles ont tendance à avoir de grands écarts intergénérationnels alors que les groupes linguistiques forts connaissent l'inverse de cette inclination. Pour l'ensemble des groupes linguistiques, la diplomation tardive réduit l'ampleur des écarts intergénérationnels.

En analysant les générations séparément, nous réalisons que le score absolu aux années tardives de diplomation secondaire fluctue grandement d'un groupe linguistique à l'autre. La sixième année est importante pour les immigrants de 2^e génération de langue maternelle créole (13 %), arabe (12 %) ou espagnole (10 %) ainsi que pour les immigrants de 1^{re} génération de langue maternelle vietnamienne (10 %). Toutefois, les immigrants de 1^{re} génération de langue maternelle vietnamienne y récoltent peu de points (3,8 %). La septième année permet aux immigrants de 1^{re} génération de langue maternelle portugaise (4,6 %), aux immigrants de 2^e génération de langue maternelle espagnole (4,9 %) et aux immigrants de langue maternelle créole (6,1 %) d'amasser plusieurs points. En revanche, le poids de cette année est négligeable pour les immigrants de 2^e génération de langue maternelle vietnamienne (0,5 %).

Un dernier regard sur la diplomation secondaire sans retard nous permet de repérer les sous-groupes qui semblent manifester des signes de détresse. À cet indicateur, les immigrants de 1^{re} génération de langue maternelle créole (23 %), espagnole (33 %) ou russe (37 %) ont des résultats médiocres. Ces derniers ont beaucoup d'impact sur la diplomation secondaire totale de ces sous-groupes. En effet, aucun d'entre eux ne parvient à diplômé à 50 % au secondaire.

Tableau 20 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur génération et leur langue maternelle

Langue maternelle	1 ^{re} génération				2 ^e génération				Ensemble			
	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total
Français	50.7	6.9	2.5	60.1	60.8	8.2	3.2	72.2	58.4	7.9	3.0	69.3
Anglais	43.0	6.0	3.4	52.5	68.3	6.2	2.5	77.1	62.3	6.1	2.8	71.2
Italien	41,9*	6,5*	1,6*	50,0*	71.7	7.5	3.0	82.2	70.4	7.5	2.9	80.8
Espagnol	32.5	8.6	3.6	44.7	50.9	10.4	4.9	66.2	35.6	8.9	3.8	48.3
Portugais	41.6	6.9	4.6	53.0	58.6	9.2	3.2	71.0	51.5	8.2	3.8	63.5
Arabe	55.5	8.5	3.9	67.9	67.7	11.7	2.4	81.8	57.4	9.0	3.7	70.1
Créole	23.0	8.8	6.5	38.2	45.5	13.1	5.2	63.8	28.8	9.9	6.1	44.8
Chinois	63.6	7.1	2.5	73.2	81.8	5.5	2.0	89.3	69.0	6.6	2.4	78.0
Vietnamien	56.3	10.3	3.6	70.2	83.7	3.8	0.5	88.0	68.7	7.4	2.2	78.2
Russe	36.6	6.7	3.0	46.3	50,0*	16,7*	16,7*	83,3*	36.7	6.8	3.0	46.5
Autres langues	43.1	7.5	3.9	54.5	62.2	8.8	3.6	74.7	48.2	7.8	3.9	59.9
Moyenne	43.6	7.7	3.7	55.0	63.6	7.9	3.1	74.6	53.9	7.8	3.4	65.0
Écart-type	9.9	x	x	9.2	6.4	x	x	4.7	10.6	x	x	9.4

* Ces chiffres sont basés sur des effectifs d'élèves inférieurs à 100. Ils sont donc à interpréter avec beaucoup de prudence.

Le Tableau 21 présente l'accession des élèves issus de l'immigration aux quatre principaux stades du cheminement scolaire secondaire et collégial en fonction du sexe et de la langue maternelle. La classification des groupes linguistiques que nous obtenons en séparant les sexes diffère très peu de celle que nous avons faite, précédemment, en réunissant les sexes. L'observation des écarts-types nous montre que la dispersion des résultats est sensiblement la même chez les hommes et les femmes. Chez tous les groupes linguistiques, les femmes dépassent les hommes aux quatre indicateurs de performance.

Si nous nous attardons aux proportions d'écartement entre les sexes aux quatre indicateurs de performance, nous trouvons qu'elles sont fortes chez les immigrants de langue maternelle portugaise, française ou italienne ; moyennes pour les immigrants de langue maternelle espagnole, anglaise, russe ou autre ; faibles pour les immigrants de langue maternelle chinoise,

vietnamienne, arabe ou créole. Nous voyons qu'il n'existe pas vraiment de lien entre le classement général d'un groupe linguistique et l'ampleur des écarts entre les sexes. Toutefois, nous notons que les immigrants de langue maternelle chinoise, vietnamienne ou arabe — des groupes linguistiques classés forts — ont de faibles écarts entre les sexes.

En dernier lieu, nous pouvons émettre des commentaires sur les sous-groupes qui ont des résultats particuliers. D'une part, nous constatons que les immigrants de langue maternelle créole ou espagnole ont un parcours médiocre, qu'ils soient hommes ou femmes. D'autre part, nous voyons que les immigrants de langue maternelle chinoise de sexe féminin sont dans une classe à part au niveau de l'obtention d'un diplôme du collégial (44 %). Les hommes de ce groupe linguistique sont aussi les champions de leur catégorie en cette matière (32 %).

Tableau 21 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui accèdent au secondaire 4 (S4), qui obtiennent un diplôme du secondaire (DS), qui sont présents au collégial (PC) et qui acquièrent un diplôme du collégial (DC) selon leur sexe et leur langue maternelle

Langue maternelle	Hommes				Femmes				Ensemble			
	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC	S4	DS	PC	DC
Français	81.3	62.2	52.0	9.4	88.4	76.3	67.3	19.8	84.9	69.3	59.7	14.6
Anglais	81.9	65.4	54.1	12.4	86.3	76.8	67.2	24.2	84.1	71.2	60.7	18.4
Italien	92.7	74.2	58.5	10.9	95.1	87.3	77.7	27.3	93.9	80.8	68.1	19.1
Espagnol	63.6	45.3	34.1	4.4	64.3	50.9	41.1	6.2	64.0	48.3	37.8	5.4
Portugais	75.4	57.1	41.5	5.3	82.5	70.3	54.1	11.5	78.8	63.5	47.6	8.3
Arabe	79.7	67.7	65.3	14.7	83.5	72.8	69.6	24.1	81.5	70.1	67.3	19.2
Créole	61.0	42.5	32.3	1.6	61.8	46.7	34.8	3.2	61.5	44.8	33.7	2.5
Chinois	85.1	75.4	72.2	32.0	87.3	80.4	78.2	44.4	86.2	78.0	75.4	38.6
Vietnamien	85.2	75.8	70.9	24.4	87.3	80.3	76.2	30.5	86.3	78.2	73.7	27.6
Russe	55.1	43.4	41.6	11.7	61.5	48.6	45.5	17.6	59.0	46.5	44.0	15.2
Autres langues	71.3	56.5	50.1	11.3	74.5	62.9	56.7	18.9	73.0	59.9	53.6	15.4
Moyenne	77.0	60.4	51.3	10.9	80.8	69.4	61.4	19.6	79.0	65.0	56.5	15.4
Écart-type	8.0	8.4	9.3	5.4	9.6	10.9	11.4	7.9	8.7	9.4	10.0	6.5

Le Tableau 22 présente l'acquisition d'un diplôme du secondaire au fil du temps par les élèves issus de l'immigration en fonction du sexe et de la langue maternelle. Le classement des groupes linguistiques sexes séparés en fonction de la diplomation secondaire sans retard est

similaire au classement général réalisé avec les quatre principaux indicateurs. Les écart-types nous montrent, une nouvelle fois, que la diplomation secondaire tardive a pour effet, autant chez les hommes que chez les femmes, de diminuer la dispersion des résultats. De plus, nous constatons que les proportions d'écartement entre les sexes diminuent chez tous les groupes linguistiques suite à la diplomation tardive.

À la sixième année passée au secondaire, la récolte de points est forte pour les immigrants de langue maternelle créole des deux sexes (10 %) et les immigrants de sexe masculin de langue maternelle arabe (10 %) ou portugaise (9,2 %). Toutefois, elle est minime pour les immigrants de sexe masculin de langue maternelle russe (5,6 %) et les immigrants de sexe féminin de langue maternelle anglaise (5,2 %). À la septième année écoulée au secondaire, la cueillette de points est bonne pour les immigrants de langue maternelle créole des deux sexes (6,1 %). Cependant, elle est faible pour les immigrants de sexe féminin de langue maternelle vietnamienne (1,9 %), russe (2,0 %), chinoise (2,1 %) ou italienne (2,1 %). Les sous-groupes qui manifestent des signes de détresse sont les immigrants de langue maternelle créole, espagnole ou russe des deux sexes. En effet, les membres de ces groupes linguistiques ont beaucoup de mal à diplômé au secondaire sans retard. Enfin, plus de la moitié d'entre eux ne parviennent pas à décrocher un diplôme du secondaire sept années après leur première inscription en secondaire 1.

Tableau 22 : Pourcentage des élèves issus de l'immigration qui obtiennent un diplôme du secondaire après 5 ans (5A), 6 ans (6A) et 7 ans (7A) selon leur sexe et leur langue maternelle

Langue maternelle	Hommes				Femmes				Ensemble			
	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total	5A	6A	7A	Total
Français	50.3	8.5	3.4	62.2	66.4	7.3	2.6	76.3	58.4	7.9	3.0	69.3
Anglais	55.1	7.1	3.2	65.4	69.3	5.2	2.3	76.8	62.3	6.1	2.8	71.2
Italien	62.3	8.1	3.8	74.2	78.4	6.8	2.1	87.3	70.4	7.5	2.9	80.8
Espagnol	32.9	8.9	3.5	45.3	38.0	8.9	4.0	50.9	35.6	8.9	3.8	48.3
Portugais	44.6	9.2	3.3	57.1	58.9	7.1	4.3	70.3	51.5	8.2	3.8	63.5
Arabe	53.2	10.3	4.1	67.7	62.0	7.6	3.2	72.8	57.4	9.0	3.7	70.1
Créole	25.6	10.5	6.3	42.5	31.3	9.4	6.0	46.7	28.8	9.9	6.1	44.8
Chinois	65.7	7.0	2.7	75.4	72.0	6.3	2.1	80.4	69.0	6.6	2.4	78.0
Vietnamien	65.2	8.1	2.5	75.8	71.7	6.7	1.9	80.3	68.7	7.4	2.2	78.2
Russe	33.1	5.6	4.7	43.4	39.1	7.6	2.0	48.6	36.7	6.8	3.0	46.5
Autres langues	44.5	8.1	3.9	56.5	51.4	7.6	3.8	62.9	48.2	7.8	3.9	59.9
Moyenne	48.4	8.4	3.6	60.4	59.0	7.3	3.1	69.4	53.9	7.8	3.4	65.0
Écart-type	9.1	x	x	8.4	12.5	x	x	10.9	10.6	x	x	9.4

CONCLUSION

Dans un premier temps, nous avons présenté quelques études ayant la scolarisation des immigrants pour sujet et provenant de quatre pays d'immigration : les États-Unis, le Royaume-Uni, la France et le Canada. Nous nous sommes servi des résultats de ces travaux pour construire nos hypothèses. Dans un deuxième temps, nous avons présenté notre source de données, nos variables, notre méthode de recherche et les limites de celles-ci. Dans un troisième temps, nous avons exposé les principales caractéristiques de notre population scolaire en utilisant leurs effectifs. En dernier lieu, nous avons commenté la performance scolaire de nos multiples sous-groupes en nous basant sur des cheminements détaillés et sommaires.

Les principaux résultats de notre étude peuvent se résumer ainsi. Les élèves issus de l'immigration réussissent généralement bien dans le système scolaire québécois et font mieux que les autres élèves au collégial. Le cheminement scolaire des immigrants de 2^e génération est nettement supérieur à celui des autres élèves. Les immigrants de 1^{re} génération exécutent un parcours scolaire très particulier qui se caractérise par des taux élevés d'interruption des études et de passage immédiat suite aux premiers niveaux du secondaire. Les femmes sont supérieures aux hommes à l'école, mais leur suprématie est moins marquée chez les immigrants. Les immigrants dont la région d'origine est l'Afrique du Nord, l'Asie orientale, le Moyen-Orient, l'Asie du Sud-Est et l'Europe orientale font bien. En revanche, les immigrants dont la région d'origine est l'Asie occidentale et centrale, l'Asie méridionale, l'Amérique du Sud, l'Afrique sub-saharienne, les Caraïbes et Bermudes et l'Amérique centrale éprouvent des difficultés. Les immigrants de langue maternelle chinoise, vietnamienne, italienne ou arabe sont forts. Cependant, les immigrants de langue maternelle créole, espagnole ou russe sont faibles. Le fait que les écarts entre les sous-groupes soient plus marqués pour les régions d'origine que pour les groupes linguistiques nous amène à croire que la variable « région d'origine » est plus discriminante que la variable « langue maternelle. »

Certains de nos résultats nous apprennent que nos sous-groupes ne sont pas toujours homogènes. En effet, les immigrants dont la région d'origine est l'Europe méridionale se regroupent autour de la moyenne alors qu'une partie de ceux-ci, les immigrants de langue

maternelle italienne, sont forts. De plus, les élèves dont la région d'origine est l'Asie méridionale sont au bas du classement s'ils sont immigrants de 1^{re} génération. En revanche, ils côtoient les plus forts s'ils sont immigrants de 2^e génération.

Les limites de notre source de données nous ont empêché d'apporter certains éclaircissements sur le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec. Nous cherchons, ci-après, à identifier les principaux obstacles que nous avons rencontrés et à proposer des solutions pour les surmonter.

Au deuxième chapitre, nous avons signalé que la description du cheminement scolaire de nos cohortes d'élèves ne donnait qu'une image partielle de la diplomation collégiale : essentiellement l'obtention d'un diplôme d'études collégiales pré-universitaire sans retard. Cette réalité s'explique par le fait que nous suivons les nouveaux inscrits en secondaire 1 pendant uniquement 7 ans. Cette lacune nous a empêché d'émettre des commentaires solides sur la performance globale de nos élèves au collégial. Pour y remédier, il faudrait suivre nos cohortes d'étudiants pendant au moins 8 ans afin de déceler les diplômés en formation technique. Afin de repérer l'ensemble des diplômés du collégial, il faudrait rallonger le suivi jusqu'à 9 ou 11 ans (Beauchesne, 1998).

Lors de la production de nos schémas, nous ne pouvions pas étiqueter les élèves qui commettent une interruption de leurs études en « décrocheurs » ou en « émigrants » parce qu'aucune variable n'indique le motif de la sortie définitive d'un étudiant du système scolaire québécois. Cette lacune a entravé, entre autres, notre volonté d'identifier la cause des taux élevés d'interruption des études des immigrants de 1^{re} génération. Nous supposons que ces immigrants sont fortement sujets à émigrer du Québec, mais nous ne sommes pas en mesure de le confirmer hors de tout doute. De plus, nous ne sommes pas assurés que sur ce point, les immigrants de 1^{re} génération se comportent tous de la même manière si nous les divisons en fonction de leur région d'origine ou de leur langue maternelle. Notre analyse de la performance scolaire de ces différents sous-groupes d'élèves aurait été beaucoup plus étoffée si nous avions disposé d'un indicateur sur la propension des étudiants à abandonner les études en cours de route. Ainsi, nous recommandons aux statisticiens du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) d'intégrer

dans la base de données sur les cheminements scolaires (BCS) une variable indiquant le motif de l'interruption des études d'un étudiant. Nous voyons trois possibilités de réponse : l'élève émigre du Québec, l'élève abandonne ses études ou bien l'élève décède. Cette dernière possibilité étant fort peu probable, il serait louable de simplifier la collecte de cette information en créant un indicateur qui se limiterait à identifier les étudiants qui quittent le Québec de manière définitive. Si une telle initiative s'avère trop coûteuse ou trop complexe, il serait possible d'utiliser les données existantes de la BCS pour évaluer la proportion d'émigrants chez les élèves qui commettent une interruption des études. En effet, nous pouvons supposer que toutes les interruptions des études chez les étudiants du primaire sont causées par l'émigration. Par la suite, nous pouvons transposer ces taux d'émigration aux étudiants du secondaire et présumer que les interruptions des études excédentaires sont causées par le décrochage scolaire. Toutefois, l'opération est délicate parce qu'il y a fort à parier que ces taux d'émigration seront très différents d'un sous-groupe d'élèves à un autre, qu'ils soient issus ou non de l'immigration, immigrants de 1^{re} génération ou de 2^e génération, immigrants originaires de telle ou telle région du monde, etc. Malgré tout, nous estimons que cette option mérite d'être testée.

Au deuxième chapitre, nous avons mentionné que la déclaration du lieu de naissance des parents de l'élève n'était pas obligatoire et que cette réalité avait pour conséquence de générer un taux élevé de non-réponse à cette question. Dans le cadre de notre étude, cette lacune a entraîné une sous-estimation du nombre d'immigrants de 2^e génération. Notre description du parcours scolaire des élèves issus de l'immigration aurait été plus véridique si nous avions été en mesure d'identifier tous les immigrants de 2^e génération au sein de la population scolaire québécoise. Par conséquent, nous recommandons aux responsables de la collecte de données pour la BCS de rendre obligatoire la déclaration du lieu de naissance des parents. Cette modification permettrait aux chercheurs d'effectuer des études plus précises sur le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration.

La plus grande lacune que nous avons identifiée en faisant la présente étude est sans doute le manque de variable explicative dans la BCS. Ainsi, nous avons réussi à découvrir des sous-groupes d'élèves issus de l'immigration en difficulté, mais nous n'avons pas pu identifier les raisons de leur retard scolaire. Pour pallier cela, il faudrait que les statisticiens du MELS créent

de nouvelles variables pour la BCS. En nous basant sur les résultats des études présentées au premier chapitre, nous sommes en mesure de faire les suggestions suivantes. Premièrement, nous supposons que plus la situation matérielle du ménage d'un étudiant est précaire, plus la performance scolaire de celui-ci est faible (Bagley, Bart et Wong, 1979 ; St-Germain, 1988 ; Lee, 1991 ; Vallet et Caille, 1996 ; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004). Ainsi, il serait utile de connaître le revenu annuel du ménage de l'élève. Deuxièmement, nous pensons qu'un étudiant est meilleur à l'école si le chef de son ménage exerce une profession libérale (Boulot et Boyson-Fradet, 1984 ; Manègre et Blouin, 1990 ; Lee, 1991 ; Vallet, 1996). Dès lors, il faudrait collecter la profession du chef de famille de l'élève. Troisièmement, nous croyons que plus les parents d'un étudiant sont instruits, plus la performance scolaire de celui-ci est bonne (Bagley, Bart et Wong, 1979 ; Manègre et Blouin, 1990 ; Vallet, 1996 ; Worswick, 2001). Donc, il serait profitable de savoir quel est le niveau d'éducation des parents de l'élève. Quatrièmement, nous présumons qu'un étudiant est meilleur à l'école s'il maîtrise la langue dans laquelle il reçoit son enseignement (Bagley, Bart et Wong, 1979 ; St-Germain, 1988 ; Manègre et Blouin, 1990 ; Vallet et Caille, 1996 ; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004). Par conséquent, il faudrait connaître la langue d'usage de l'élève. Cinquièmement, nous estimons que les caractéristiques de la famille d'un étudiant peuvent avoir une influence sur son cheminement scolaire (Manègre et Blouin, 1990 ; Vallet et Caille, 1996 ; Vallet, 1996). Ainsi, il serait avantageux de collecter des informations sur la famille de l'élève comme la taille (le nombre d'enfants) et le type (nucléaire, recomposée ou monoparentale) de celle-ci. Si la création de ces nouvelles variables n'est pas possible, il y aurait certainement moyen d'utiliser les données des recensements canadiens pour compenser le manque de variable explicative dans la BCS. En effet, nous pourrions diviser nos élèves en fonction de l'école qu'ils fréquentent et employer les données des recensements canadiens pour dresser le portrait socioéconomique du quartier dans lequel une école est établie. Pour terminer, nous tenons à formuler une dernière suggestion. Nous supposons qu'un élève issu de l'immigration est meilleur à l'école s'il fréquente le système scolaire québécois depuis le début de son parcours scolaire (St-Germain, 1988 ; Manègre et Blouin, 1990 ; Tomlinson, 1991 ; Vallet et Caille, 1996). Dès lors, il faudrait déterminer le nombre d'années de fréquentation du système scolaire québécois de chaque étudiant immigré. Les données de la BCS sur le primaire nous permettraient d'obtenir cette information.

BIBLIOGRAPHIE

BAGLEY, Christopher, Martin BART et Joyce WONG (1979), « Antecedents of Scholastic Success in West Indian Ten-year-olds in London », *Race, Education and Identity*, New York : St. Martin's Press : 84-94.

BEAUCHESNE, Luc (1998), *Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique*, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, 16 p.

BEREDAY, George Zygmunt Fijalkowski (1964), *Comparative method in education*, Toronto : Holt, Rinehart and Winston, 302p.

BOULOT, Serge et Danielle BOYSON-FRADET (1984), « L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés : un problème mal posé », *Les Temps Modernes*, 452-453-454 : 1902-1914.

BOURON, Jean-Benoît (2005), « Monde : Carte muette avec frontières des États », *La cartothèque virtuelle*, [En ligne], [URL : http://cartotheque.free.fr/monde_etats_muet.html].

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004), *Le cheminement scolaire des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 44 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007), *Guide de la déclaration de l'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS) : version 2007-2008*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 532 p.

LEE, Yongsook (1991), « Koreans in Japan and the United States », *Minority Status and Schooling*, New York & London : Garland Publishing : 131-167.

MACIAS, José (1990), « Scholastic Antecedents of Immigrant Students : Schooling in a Mexican Immigrant-Sending Community », *Anthropology & Education Quarterly*, 21 (4) : 291-318.

MANÈGRE, Jean-François et Louise BLOUIN (1990), *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles : bibliographie commentée*, Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 29 p.

MAUGHAN, Barbara et Michael RUTTER (1986), « Black pupils' progress in secondary schools : II. Examination attainments », *British Journal of Developmental Psychology*, 4 : 19-29.

MC ANDREW, Marie, Jacques LEDENT et Rachid AIT-SAID (2004), *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire : rapport préliminaire*, Université de Montréal, Université du Québec et Ministère de l'Éducation du Québec, 62 p.

PROVENCHER, Claudine (2006), *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 66 p.

SOUSSI, Anne, Anne-Marie BROI, Jean MOREAU et Martine WIRTHNER (2004), *PISA 2000 : la littératie dans quatre pays francophones : les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*, Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique, 78 p.

ST-GERMAIN, Claude (1984), *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle : évolution de 1976 à 1982*, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, 64 p.

ST-GERMAIN, Claude (1988), *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle : juin 1987*, Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 18 p.

TOMLINSON, Sally (1991), « Ethnicity and Educational Attainment in England : An Overview », *Anthropology & Education Quarterly*, 22 (2) : 121-139.

VALLET, Louis-André (1996), « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises », *Revue Française de Pédagogie*, 117 : 7-27.

VALLET, Louis-André et Jean-Paul CAILLE (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : Les résultats du panel français dans une perspective comparative », *Migrants-Formation*, 104 : 66-85.

WORSWICK, Christopher (2001), *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*, Ottawa : Statistique Canada, Direction des études analytiques, 30 p.

ANNEXE I

Liste des variables contenues dans la base de données sur les cheminements scolaires (BCS)

1. Année scolaire (COH)
2. Identifiant unique (IDENT)
3. Région de résidence de l'élève (REGION)
4. Âge au 30 septembre de l'année scolaire (AGE_3009)
5. Sexe (SEXE)
6. Langue maternelle de l'élève (LANG_MAT)
7. Lieu de naissance de l'élève (LIEU_NAI)
8. Lieu de naissance de la mère (LIEU_N_M)
9. Lieu de naissance du père (LIEU_N_P)
10. Langue d'enseignement pour l'année scolaire (LANGENS)
11. Ordre pour l'année scolaire (ORDRE)
12. Classe pour l'année scolaire (CLASSE)
13. Cycle (CYCLE)
14. Nombre d'années de fréquentation dans le cycle (AN_CYCLE)
15. Indicateur de présence pour l'année scolaire (IND_NOUV)
16. EHDAA pour l'année scolaire (EHDAA)
17. Plan d'intervention (PLAN_INT)
18. Soutien en français pendant l'année scolaire (SOUTIEN_NB_MOIS)
19. Indicateur de diplôme (DIP_P)
20. Année de diplomation au secondaire (AN_DIP)
21. Type de formation du diplôme secondaire (FORMDIPL)
22. Type de diplôme au secondaire (SANCT)
23. Indicateur de présence en FP (FP)
24. Indicateur de présence en FGA (FGA)
25. Année de diplomation au collégial (AN_DIP_COL)
26. Type de formation du diplôme au collégial (FORMDIPL_COL)
27. Type de diplôme au collégial (SANCT_COL)
28. Indicateur de présence au collégial (IND_COL)
29. Année scolaire d'inscription au collégial (ANCOL_COL)
30. Code du collège (ORG_COL)
31. Code de commission scolaire (CS)
32. Réseau fréquenté pendant l'année scolaire (RESEAU)

NOTE

1. Cette liste est extraite d'un fichier de la base de données sur les cheminements scolaires (BCS).

ANNEXE II

Regroupement des pays répertoriés dans la déclaration d'effectif scolaire des jeunes
en formation générale (DCS) selon la catégorisation de Statistique Canada

NÉS AU CANADA

Alberta
Colombie-Britannique
Île-du-Prince-Édouard
Manitoba
Nouveau-Brunswick
Nouvelle-Écosse
Nunavut
Ontario
Québec
Saskatchewan
Terre-Neuve-et-Labrador
Territoires du Nord-Ouest
Yukon

NÉS À L'EXTÉRIEUR DU CANADA

Amérique du Nord

États-Unis
Groenland
Saint-Pierre-et-Miquelon

Amérique centrale

Belize
Costa Rica
El Salvador
Guatemala
Honduras
Mexique
Nicaragua
Panama

Caraïbes et Bermudes

Anguilla
Antigua-et-Barbuda
Antilles néerlandaises
Aruba
Bahamas
Barbade
Bermudes
Caïmans, Îles
Cuba

Caraïbes et Bermudes (suite)

Dominicaine, République
Dominique
Grenade
Guadeloupe
Haïti
Jamaïque
Martinique
Montserrat
Porto Rico
Saint-Vincent-et-les Grenadines
Sainte-Lucie
Trinité-et-Tobago
Turks et Caïques, Îles (*Îles turques*)
Vierges, Îles (américaines)
Vierges, Îles (britanniques)
Saint-Kitts-et-Nevis

Amérique du Sud

Argentine
Bolivie
Brésil
Chili
Colombie
Équateur
Falkland, Îles
Guyana
Guyane française
Paraguay
Pérou
*St-Christophe **
Suriname
Uruguay
Venezuela

EUROPE

Europe occidentale

Allemagne (*Allemagne de l'Est et Allemagne de l'Ouest*)
*Anglo-Normandes, Îles **
Autriche

Europe occidentale (suite)

Belgique
 France
 Liechtenstein
 Luxembourg
 Monaco
 Pays-Bas
 Suisse

Europe orientale

Belarus (*Biélorussie*)
 Bulgarie
 Estonie
 Hongrie
 Lettonie
 Lituanie
 Moldavie, République de (*Moldavie*)
 Pologne
 Roumanie
 Russie, Fédération de (*Russie*)
 Slovaquie
 Tchécoslovaquie, n.i.a.
 Tchèque, République (*Tchèque, Czech*)
 Ukraine
 U.R.S.S., n.i.a.

Europe septentrionale

Danemark
*Féroé, Îles DA. **
 Finlande
*Île De Man **
 Irlande, République d' (EIRE)
 Islande
 Norvège
 Royaume-Uni
 Suède

Europe méridionale

Albanie
 Andorre
 Bosnie-Herzégovine
 Croatie
 Espagne
 Gibraltar
 Grèce
 Italie
 Macédoine

Europe méridionale (suite)

Malte
*Monténégro **
 Portugal
 Saint-Marin
*Serbie **
 Vatican, État de la cité du (*Vatican*)
 Slovénie
 Yougoslavie, ancienne (*Yougoslavie*)

AFRIQUE**Afrique occidentale**

Bénin
 Burkina Faso
 Cap-Vert
 Côte d'Ivoire
 Gambie
 Ghana
 Guinée
 Guinée-Bissau
 Libéria
 Mali
 Mauritanie
 Niger
 Nigeria
 Sainte-Hélène
 Sénégal
 Sierra Leone
 Togo

Afrique orientale

Burundi
 Comores
 Djibouti
 Érythrée
 Éthiopie
 Kenya
 Madagascar
 Malawi
 Maurice
 Mayotte
 Mozambique
 Ouganda
 Réunion
 Rwanda
 Seychelles
 Somalie

Afrique orientale (suite)

Tanzanie, République unie de (*Tanzanie*)
Zambie
Zimbabwe

Afrique du Nord

Afrique du Nord *
Algérie
Égypte
Libye
Maroc
Sahara occidental
Soudan
Tunisie

Afrique centrale

Angola
Cameroun
Centrafricaine, République
Congo, République démocratique du (*Zaïre*)
Congo, République du (Congo)
Gabon
Guinée équatoriale
Sao Tomé-et-Principe
Tchad

Afrique méridionale

Afrique du Sud, République d'
Botswana
Lesotho
Namibie
Swaziland

ASIE**Moyen-Orient**

Arabie saoudite
Bahreïn
Émirats arabes unis
Iraq
Israël
Jordanie
Koweït
Palestine/Cisjordanie/Bande de Gaza
Liban
Oman
Qatar
Syrie

Moyen-Orient (suite)

Yémen (Yémen, République arabe, Yémen,
République démocratique)

Asie occidentale et centrale

Afghanistan
Arménie
Azerbaïdjan
C.E.I. *
Chypre
Géorgie
Iran
Kazakhstan
Kirghizistan
Ouzbékistan
Tadjikistan
Turkménistan
Turquie

Asie orientale

Chine, République populaire de (*Chine*)
Corée du Nord
Corée du Sud
Hong Kong
Japon
Macao
Mongolie
Taiwan

Asie du Sud-Est

Brunéi Darussalam
Cambodge (*Kampuchéa*)
Indonésie
Laos
Malaisie
Myanmar (*Birmanie*)
Philippines
Singapour
Thaïlande
Timor oriental
Viet Nam (*Viêt-Nam*)

Asie méridionale

Bangladesh
Bhoutan
Inde
Maldives

Asie méridionale (suite)

Népal

Pakistan

*Sikkim **

Sri Lanka

Océanie

Australie

*Cocos, Îles **

Cook, Îles

Fidji

Guam

*Îles du Pacifique**

Kiribati

Micronésie, États fédérés de (*Micronésie*)

Nauru

*Niue, Île ***Norfolk, Île **

Nouvelle-Calédonie

Nouvelle-Zélande

Palaos (*Belau, République de*)Papouasie-Nouvelle-Guinée (*Papouasie*)Pitcairn (*Pitcairn, Île*)

Polynésie française

Salomon, Îles

Samoa américaines

Samoa (*Samoa occidentales*)

Tokelau *

Tonga

Tuvalu (*Tuvalu, Îles*)

Vanuatu

Wallis-et-Futuna (*Wallis*)**NOTE**

1. Cette liste est tirée de l'ouvrage de Provencher (2006 : 49-52).

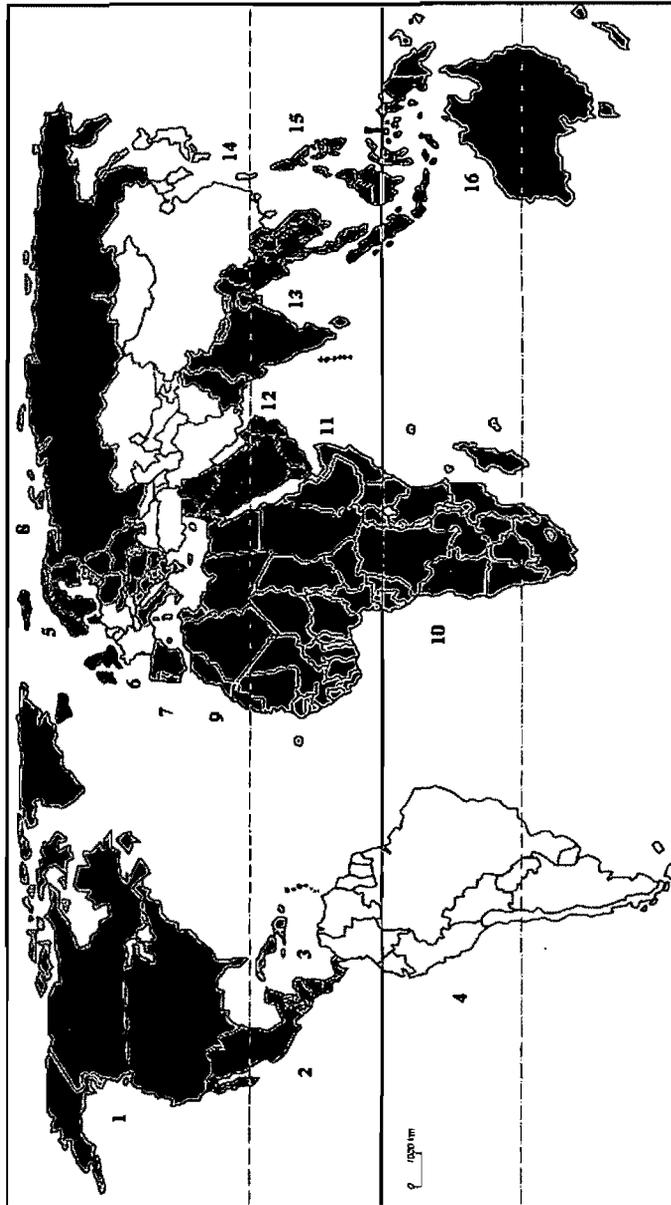
2. Le symbole (*) indique que le nom du pays est absent de la liste de Statistique Canada. Ces pays ont donc été triés à partir de la liste des Nations Unies.

3. Les pays écrits en italique correspondent à l'orthographe de la déclaration d'effectif scolaire des jeunes en formation générale (DCS), quand celle-ci diffère de celle de Statistique Canada.

4. L'abréviation « n.i.a » signifie « non incluses ailleurs. »

ANNEXE III

Illustration du regroupement des pays dans le cadre de notre étude



LÉGENDE

1	Amérique du Nord	12	Asie occidentale et centrale
2	Amérique centrale	13	Asie méridionale
3	Caribbes et Bermudes	14	Asie orientale
4	Amérique du Sud	15	Asie du Sud-Est
5	Europe septentrionale	16	Océanie
6	Europe occidentale		
7	Europe méridionale		
8	Europe orientale		
9	Afrique du Nord		
10	Afrique sub-saharienne		
11	Moyen-Orient		

NOTE

1. Nous avons réalisé cette illustration à l'aide d'une carte de Bouron (2005).

ANNEXE IV
Liste des types de diplôme au secondaire

DIPLÔMES DE LA FORMATION GÉNÉRALE (FG)

CFER : Certificat de formation en entreprise et récupération

DES : Diplôme d'études secondaires (formation générale)

FGNH : Diplôme formation générale des adultes (non harmonisé)

DIPLÔMES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (FP)

AFP : Attestation de formation professionnelle

ASP : Attestation de spécialisation professionnelle

ASPAT : Diplôme professionnel en ASP-Alternance travail-études

ASPC : Diplôme professionnel en ASP avec préalable d'un CEP

ASPD : Diplôme professionnel en ASP avec préalable d'un DEP

CEP : Diplôme professionnel en CEP

DEP : Diplôme professionnel en DEP

DEPAT : Diplôme professionnel en DEP-Alternance travail-études

DESMML : Diplôme d'études secondaires (professionnel long)

DESMS : Diplôme d'études secondaires (professionnel long supplémentaire)

EPSC : Enseignement professionnel secondaire court (EPSC professionnel court)

EPSCS : Enseignement professionnel secondaire court supplémentaire (EPSC professionnel court supplémentaire)

FPNH : Diplôme formation professionnelle des adultes (mention seulement, sans DES ou mention ordinaire)

ISPJ : Insertion sociale et professionnelle des jeunes

SIS : Certification de formation en insertion socio-professionnelle des adultes

NOTE

1. Cette liste est extraite d'un fichier de la base de données sur les cheminements scolaires (BCS).