

La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération

Academic Achievement in French-Language Secondary Schools: A Comparison Between First and Second Generation Québécois Youth of Immigrant Background

Marie Mc Andrew and Jacques Ledent

Volume 12, Number 1, 2012

La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1019209ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1019209ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mc Andrew, M. & Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7–25.
<https://doi.org/10.7202/1019209ar>

Article abstract

This article paints a portrait of the educational experience of Quebec students of immigrant background who began high school in the French sector in 1998 and 1999. Foreign-born students are compared with students having at least one foreign-born parent as well as those having two Canadian-born parents. We begin by drawing up a profile of these three groups with regards to their socio-demographic characteristics, their schooling process and the characteristics of the school they attended. The students' school careers are then examined on the basis of three indicators, the school delay accumulated after two years in high school, (2) graduation and (3) net drop-out adjusted for departure from the province and later attendance of adult education.

La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération

Academic Achievement in French-Language Secondary Schools: A Comparison Between First and Second Generation Québécois Youth of Immigrant Background

MARIE MC ANDREW

*Département d'administration et fondements de l'éducation,
Université de Montréal, marie.mcandrew@umontreal.ca*

JACQUES LEDENT

INRS-Centre Urbanisation Culture Société, jacques.ledent@ucs.inrs.ca

RÉSUMÉ ■ Cet article dresse un portrait du cheminement scolaire des élèves québécois issus de l'immigration qui ont commencé leur secondaire au secteur français en 1998 et 1999. Les élèves nés à l'étranger sont comparés avec leurs pairs dont au moins un parent est né à l'étranger ainsi que ceux dont les deux parents sont nés au Canada. En premier lieu, nous présentons un profil des trois groupes selon leurs caractéristiques sociodémographiques, leur processus de scolarisation ainsi que les caractéristiques des écoles qu'ils fréquentent. Leur cheminement scolaire est ensuite analysé selon trois indicateurs, le retard scolaire accumulé deux ans après l'entrée au secondaire, la diplomation et le décrochage net qui tient compte des départs de la province et de la fréquentation du secteur des adultes.

ABSTRACT ■ This article paints a portrait of the educational experience of Quebec students of immigrant background who began high school in the French sector in 1998 and 1999. Foreign-born students are compared with students having at least one foreign-born parent as well as those having two Canadian-born parents. We begin by drawing up a profile of these three groups with regards to their socio-demographic characteristics, their schooling process and the characteristics of the school they attended. The students' school careers are then examined on the basis of three indicators, the school delay accumulated after two years in high school, (2) graduation and (3) net drop-out adjusted for departure from the province and later attendance of adult education.

MOTS CLÉS ■ Réussite scolaire, première et seconde générations, école secondaire, caractéristiques des élèves, cheminement scolaire.

KEYWORDS ■ Academic achievement, first and second generations, high school, student characteristics, school career.

Contexte et présentation de la démarche

Dans une société comme le Québec, qui place l'établissement permanent des immigrants au cœur de son développement (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles – MICC, 1990), il est essentiel d'évaluer à quel degré l'éducation contribue à l'intégration des jeunes. En effet, si l'insertion dans le marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants seront capables d'établir avec le système scolaire et, plus que tout, sur les bénéfices qu'ils en retirent (Crahay 2000; Organisation de coopération et de développement économique – OCDE 2003). L'importance de cet enjeu a été reconnue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), qui a fait de l'égalité des chances l'un des trois axes de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (ministère de l'Éducation du Québec – MEQ 1998). Malgré cette prise de position, les travaux relatifs aux résultats et au cheminement scolaires des élèves issus de l'immigration ont été limités jusqu'au milieu des années 2000, et ce, tant dans les milieux gouvernementaux qu'universitaires (Anisef *et al.* 2004; Mc Andrew 2001). Le constat globalement favorable qui émanait de diverses études portant sur l'ensemble des élèves allophones ou sur les clientèles de l'accueil explique probablement cet état de fait (MEQ 1998). Cependant, depuis plusieurs années, dans un contexte de diversification croissante des immigrants sur les plans linguistique, « racial », socioéconomique et culturel (Gouvernement du Québec 2004), on a pris conscience de la nécessité de dépasser les constats généraux. On a en effet reconnu l'importance d'étudier les profils de risque et d'échec scolaire chez divers groupes cibles de la population née à l'étranger ou issue de parents nés à l'étranger ainsi que les facteurs de variation les plus importants à cet égard (Mc Andrew 2006; MELS 2008). La qualité des données colligées par les autorités scolaires ou ministérielles s'est également améliorée (Anisef *et al.* 2004; Chamberland et Mc Andrew 2011) alors même que la réussite scolaire de l'ensemble des jeunes Québécois devenait une priorité gouvernementale incontournable (Groupe d'action sur la persé-

vérance et la réussite scolaires du Québec – GAPRSQ 2009 ; MELS 2009). Objet d'un vaste partenariat entre les chercheurs auteurs du présent article et le MELS, la recherche (Mc Andrew *et al.* 2011), dont sont issues les données ici présentées, visait à effectuer un bilan du cheminement scolaire ainsi que de la diplomation et de la performance dans diverses matières des cohortes d'élèves québécois de première et deuxième générations ayant commencé leur secondaire en 1998 et 1999 dans les deux secteurs linguistiques¹.

À partir des renseignements disponibles dans les bases de données administratives du MELS, les résultats de ce groupe cible, constitué d'élèves nés à l'étranger ou dont au moins un parent est né à l'étranger, ont été comparés avec ceux des élèves de troisième génération ou plus, soit ceux dont les deux parents sont nés au Canada. Un deuxième objectif était de mieux comprendre les facteurs qui influencent ces phénomènes, toujours en se basant sur les informations sur les élèves et les écoles, disponibles dans les bases de données ministérielles. Ceux-ci incluent les caractéristiques ethnoculturelles, linguistiques et sociodémographiques des élèves ainsi que diverses variables liées à leur processus de scolarisation et aux écoles qu'ils fréquentent.

Nous avons, dans un premier temps, produit un ensemble de tableaux descriptifs portant sur ces données ainsi que sur divers indicateurs relatifs au cheminement et à la performance scolaires. Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse de régression multivariée ayant comme variable dépendante la diplomation chez les élèves déjà présents dans le système scolaire québécois en secondaire 1, sept ans après leur entrée au secondaire.

La décision initiale des chercheurs et des partenaires de privilégier une définition large du groupe cible en y incluant les élèves de deuxième génération était fondée sur diverses considérations. Tout d'abord, plusieurs analystes, tant sur le plan national qu'international (Fix 2007 ; Mc Andrew et Weinfeld 1997 ; ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration – MCCI 1990), font valoir que l'intégration des immigrants nécessite plusieurs décennies et que, souvent, elle ne se réalise pleinement qu'à travers les générations. Diverses recherches (Crul *et al.* 2012 ; Simon 2007 ; Suárez-Orozco 2011) documentent aussi la persistance de problèmes de performance et de cheminement chez les élèves de diverses minorités, même lorsqu'ils sont nés au pays. Finalement, dans la plupart des études internationales, la distinction entre la première et la deuxième générations n'est pas considérée, entre autres parce que plusieurs États se refusent à recueillir des données spécifiques sur les élèves issus de l'immigration qui détiennent la nationalité du pays (Christensen *et al.* 2011 ; Inglis 2008). Cependant, puisque l'analyse des données semblait

révéler un profil systématiquement plus favorable chez les élèves issus de l'immigration nés au pays, il est apparu essentiel d'approfondir cette tendance, dont on retrouve par ailleurs des échos dans certains travaux canadiens basés sur les données du recensement (Boyd 2002; Corak 2005; Finnie et Mueller 2010; Picot et Hou 2003).

L'étude supplémentaire, qui fait l'objet du présent article, visait deux objectifs: d'une part, comparer les caractéristiques et les résultats des élèves issus de l'immigration selon leur statut générationnel et, d'autre part, évaluer jusqu'à quel point le profil des élèves de deuxième génération se rapproche de celui de leurs pairs de première génération ou au contraire de celui du groupe de troisième génération ou plus, constitué massivement d'élèves dont les familles sont d'implantation très ancienne au Québec. Étant donné que plus de 88 % des élèves nés à l'étranger fréquentent le secteur de langue française² et que l'étude générale a révélé qu'il existe peu de différences intergroupes en ce qui concerne la performance aux divers examens ministériels³, la comparaison est limitée à ce secteur ainsi qu'aux indicateurs de cheminement. Par ailleurs, pour respecter les limites d'espace imparti, nous nous penchons ici uniquement sur les données descriptives, les analyses statistiques devant faire l'objet d'un prochain article.

Description des variables utilisées

En plus des caractéristiques ethnoculturelles⁴ et linguistiques⁵, nous avons dressé le profil des deux sous-groupes ainsi que du groupe contrôle selon dix grandes variables.

Une première catégorie porte sur les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves, soit leur sexe, leur répartition à l'échelle du Québec ainsi que le statut socioéconomique de leur famille. Pour l'indice de statut socioéconomique de la famille, il est important de signaler que l'on ne possède pas d'indicateurs liés aux élèves dans les bases de données ministérielles. Il s'agit donc d'une approximation fondée sur des indicateurs liés au code postal de l'élève, utilisés par le MELS dans la composition de l'indice de milieu socioéconomique des écoles⁶. Quant à la variable répartition régionale, elle s'appuie sur l'adresse de l'école, mais les régions sont définies à partir des territoires des directions régionales du MELS.

Le deuxième groupe de caractéristiques est lié au processus de scolarisation qu'ont connu ces élèves avant ou pendant leur secondaire. Quatre variables sont considérées: l'année d'études de l'entrée dans le système scolaire, l'âge à l'arrivée au secondaire, le fait d'avoir eu besoin de soutien linguistique au cours des études secondaires et, enfin, le fait d'avoir été désigné, à un moment ou l'autre de la scolarité, « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDA). Dans le cas de la

variable du soutien linguistique, il est important de signaler qu'elle cerne une situation de vulnérabilité plutôt qu'elle ne détermine l'incidence de cette mesure. En effet, les élèves qui sont dans ce cas n'ont généralement pas bénéficié de soutien linguistique au primaire parce qu'ils n'étaient pas présents à cet ordre d'enseignement ou, s'ils en ont bénéficié, ils en ont encore besoin au secondaire.

Un dernier groupe de variables porte sur les caractéristiques des écoles fréquentées par ces élèves, soit leur appartenance au réseau privé ou au réseau public⁷, la proportion d'élèves du groupe cible que l'on y retrouve et, enfin, pour les écoles publiques, l'identification justifiant un soutien supplémentaire des autorités ministérielles dans le cadre du programme Agir autrement, visant les écoles de milieu défavorisé du Québec. Les seuils de concentration sont basés sur la classification généralement utilisée, qui divise les écoles en quatre catégories : faible, moyenne, forte et très forte. Les écoles de milieu défavorisé sont celles qui s'inscrivent dans les rangs déciles 8, 9 et 10 de l'indicateur précédemment mentionné⁸.

Quant au cheminement scolaire des élèves, il est analysé selon trois indicateurs : le retard scolaire accumulé deux ans après l'entrée au secondaire, le taux d'obtention d'un diplôme et, enfin, l'estimation des taux de décrochage net.

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

En ce qui concerne l'estimation des taux de décrochage nets, elle tient compte d'un ensemble de phénomènes importants chez les élèves issus de l'immigration, soit la diplomation tardive (jusqu'à quatre ans plus tard que le moment prévu), les taux de départ du Québec⁹ et le fait que certains élèves étaient encore présents en 2008-2009 à l'éducation des adultes sans avoir obtenu de diplôme¹⁰.

Les caractéristiques des élèves selon leur statut générationnel

Le groupe cible au sein des cohortes ayant intégré le secondaire en 1998 et 1999 se compose de 24 099 élèves de première ou de deuxième génération d'immigrants, soit 15,2 % des effectifs totaux des cohortes étudiées

du secteur français¹¹. Deux sous-groupes représentent ensemble plus du tiers du groupe cible, soit les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne (4 847, soit 20,1 %), et de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient (3 715, soit 15,4 %). Les autres sous-groupes ont des effectifs nettement moins importants, qui varient de 2 792 pour l'Amérique centrale et du Sud (11,6 %) à 995 pour les élèves de l'Asie du Sud (4,1 %).

On compte, au sein du groupe cible, 58,6 % d'élèves nés hors Canada et 41,4 % d'élèves nés au Canada. Les différences intergroupes à cet égard, qui reflètent l'histoire des vagues migratoires successives, sont marquées. À un extrême du continuum, près d'un élève sur deux originaire des Antilles et de l'Afrique subsaharienne est né au Canada (46,9 %), alors que, chez les élèves originaires de l'Asie du Sud, ce n'est le cas que d'un peu plus d'un élève sur dix (11,8 %). Cependant, au sein des deux sous-groupes, l'importance respective des diverses régions d'origine, entre autres celles des communautés issues de pays non occidentaux, est sensiblement la même.

Les élèves issus de l'immigration présentent aussi un profil diversifié sur le plan des caractéristiques linguistiques : plus de 47 % ont le français comme langue maternelle (35,4 %) ou langue d'usage (12,3 %), une tendance qui reflète en partie l'augmentation de la proportion d'immigrants connaissant le français au sein des flux migratoires récents. Toutefois, les élèves de deuxième génération ont plus souvent le français comme langue maternelle (55,1 %) que ceux de première génération (21,5 %), ce qui semble illustrer une intégration linguistique significative à plus long terme d'élèves dont les familles étaient allophones.

Les caractéristiques sociodémographiques

On ne note pas de différence en ce qui concerne le poids sociodémographique respectif des garçons et des filles selon la génération, mais chez certains sous-groupes, massivement de première génération, comme celui de l'Asie du Sud, le déficit de filles par rapport aux garçons est plus marqué (45 % contre 55 %). Il conviendrait de mieux comprendre les causes de ce phénomène, entre autres s'il est lié à des dynamiques dans le pays d'origine ou lors de la migration ou, au contraire, à une scolarité écourtée chez les filles dans le pays d'accueil.

Notre recherche confirme également que la présence d'élèves issus de l'immigration demeure largement un phénomène montréalais. En effet, 65 % des élèves du groupe cible fréquentent une école située dans la région administrative de Montréal (contre 10,5 % des élèves de troisième génération ou plus). Cependant, dans la foulée des efforts gouvernementaux récents pour favoriser la régionalisation de l'immigration, on note une

présence significative dans d'autres régions administratives. Dans la grande couronne, qui correspond à des banlieues plus favorisées, les élèves de deuxième génération sont plus représentés que leurs pairs nés à l'étranger (28,1 % contre 17,5 %). Dans le reste du Québec, la tendance inverse prévaut (15,7 % contre 9,2 %).

Finalement, en ce qui concerne le statut socioéconomique des familles (Tableau 1), il est clair que le profil des élèves de deuxième génération se rapproche bien davantage de celui du groupe contrôle que de celui de leurs pairs nés à l'étranger. On observe toutefois une disparité, avec une légère surreprésentation dans les indices de milieu socioéconomique fort et faible et une sous-représentation dans l'indice moyen. Le profil des élèves de première génération se démarque beaucoup plus nettement, avec une sous-représentation marquée dans les indices « Fort » et « Moyen » et une surreprésentation massive (près de 15 points de pourcentage de différence avec le groupe contrôle) dans les indices faibles.

TABLEAU 1

Élèves de première et de deuxième générations du secondaire, selon la génération : répartition selon l'indice de statut socioéconomique de la famille – cohortes 1998 et 1999, secteur français

Statut générationnel des élèves	Fort (%)	Moyen (%)	Faible (%)
1^{re} et 2^e générations	26,8	34,3	39,0
▪ 1 ^{re} génération	24,0	32,9	43,2
▪ 2 ^e génération	30,7	36,3	33,0
3^e génération ou plus	28,7	41,9	29,4

Notons toutefois qu'à cet égard, il existe d'importantes différences selon la région d'origine, même si la règle d'une situation plus favorable de la première que de la deuxième génération se vérifie généralement. Les familles provenant de l'Asie du Sud, de l'Amérique centrale et du Sud et des Antilles présentent en effet un profil beaucoup plus négatif, alors que celui des familles de l'Europe de l'Est et de l'Asie de l'Est et des familles de troisième génération ou plus est similaire.

Les variables liées au processus de scolarisation

Près de huit élèves sur dix du groupe cible ont fréquenté le primaire au Québec. Comme on pouvait s'y attendre, les profils des élèves de deuxième et de troisième générations et plus sont similaires (plus de 98 %), alors que

36,7 % de leurs pairs de première génération ont intégré le système scolaire ultérieurement, dont 21,2 % en cours de scolarité secondaire, ce qui pourrait laisser présager des difficultés sur le plan du cheminement scolaire.

Les élèves nés à l'étranger ont aussi accumulé plus de retard au primaire ou dans leur pays d'origine au moment où ils arrivent au secondaire (43,8 %) que les élèves de deuxième ou de troisième générations et plus (environ un élève sur cinq dans les deux cas). La plupart du temps, il s'agit d'un an de retard que l'on pourrait lier, pour les élèves qui proviennent du primaire québécois, à la fréquentation de la classe d'accueil. Cependant, 12,1 % des élèves ont deux ans et plus de retard, ce qui, ici encore, pourrait représenter un facteur de risque.

Parmi les sous-groupes d'origine, le profil le moins favorable est celui des élèves originaires de l'Asie du Sud, massivement nés à l'étranger. Cependant, les élèves originaires des Antilles sont également fortement représentés parmi les élèves ayant un important retard, alors qu'ils sont très souvent nés au Canada. Il semble donc que l'on soit ici face à deux cas de figure : le retard des premiers est plus susceptible d'avoir été influencé par leur vécu prémigratoire, alors que celui des seconds pourrait relever de facteurs familiaux ou systémiques au sein de la société d'accueil.

Comme on pouvait s'y attendre selon la définition ministérielle du service de soutien linguistique, les élèves y ayant eu recours durant la scolarité secondaire sont presque exclusivement des élèves de première génération (25,1 % contre moins de 1 % chez les deux autres groupes). Au sein de ce sous-groupe, cette proportion relativement limitée peut s'expliquer par deux facteurs : d'une part, la présence d'élèves ayant le français comme langue maternelle ou d'usage et, d'autre part, le fait que les élèves de langue maternelle ou de langue d'usage autre qui ont intégré le système scolaire au primaire ont reçu des services à cet ordre d'enseignement.

En ce qui concerne la désignation EHDA, l'étude n'a pas noté de différences marquées entre les trois générations (autour d'un élève sur quatre avec, aux deux extrêmes, moins de deux points de pourcentage de différence). Les élèves de deuxième génération présentent toutefois ici un profil légèrement plus favorable que leurs pairs de troisième génération ou plus. Notons que trois sous-groupes d'origine se démarquent négativement à cet égard, avec des taux de désignation EHDA touchant plus d'un élève sur trois, et même davantage, soit ceux des Antilles, de l'Asie du Sud et de l'Amérique centrale et du Sud.

Les caractéristiques des écoles fréquentées

Les différences générationnelles dans la fréquentation de l'école privée sont marquées, mais opposent ici la deuxième génération aux deux autres (32,7 %

contre 17,1 % et 17 %). Cette tendance paraît relever de phénomènes distincts. Tout d'abord, l'offre et la fréquentation de tels établissements sont plus élevées à Montréal que dans le reste de la province, ce qui explique l'écart en faveur des élèves de deuxième génération par rapport à leurs pairs de troisième génération ou plus. Par ailleurs, chez les élèves de première génération, la faible fréquentation de l'école privée est probablement liée à leur statut socioéconomique moins favorable, mais également à la difficulté de se présenter aux examens d'entrée des établissements privés, qui ont souvent lieu près d'un an avant la date projetée de fréquentation.

Lorsqu'ils fréquentent une école publique, les élèves de première génération le font plus souvent dans un milieu socioéconomiquement faible (40 %) que leurs pairs de deuxième (28,1 %) ou de troisième génération ou plus (25,1 %). Conséquemment, ces élèves sont moins représentés dans les écoles des déciles du rang socioéconomique correspondant à un milieu favorisé (16,6 %) ou moyen (26,3 %). Notons cependant ici que le profil des élèves de deuxième génération est un peu moins positif que celui des élèves de troisième génération ou plus, une tendance qui pourrait être liée en partie à leur fréquentation plus élevée de l'école privée, qui touche la portion de la population la plus susceptible de fréquenter ce type d'écoles publiques.

En ce qui concerne les différences liées à la région d'origine, les élèves originaires de l'Asie du Sud et, dans une moindre mesure, ceux originaires des Antilles et de l'Amérique centrale et du Sud se retrouvent de façon disproportionnée dans des écoles de milieu défavorisé, alors que cette situation est nettement moins fréquente chez les élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Asie de l'Est et surtout de l'Europe de l'Est.

Par ailleurs, une faible majorité (52,2 %) des élèves de première génération fréquente une école où la proportion des élèves issus de l'immigration est inférieure à 50 % et, conséquemment, une école où les élèves de troisième génération ou plus sont majoritaires. Ce profil, plus positif que la rumeur publique ne le laisse deviner, est toutefois très différent de celui des élèves de troisième génération ou plus. Ces derniers, qui vivent de manière beaucoup plus marquée en région, se retrouvent massivement dans des écoles où la présence d'élèves issus de l'immigration est inférieure à 25 %. La deuxième génération a à cet égard un profil intermédiaire (63,3 % dans des écoles où la majorité de la population est de troisième génération ou plus).

Les élèves de première génération se distinguent cependant par leur fort taux de fréquentation d'écoles à plus de 75 % d'élèves issus de l'immigration (plus d'un élève sur cinq, alors que ce n'est le cas que d'un élève sur dix à la deuxième génération). Une telle situation limite significativement

leurs contacts avec des pairs d'implantation plus ancienne et est susceptible d'avoir des conséquences négatives sur leur intégration linguistique et scolaire.

Le cheminement scolaire des élèves selon leur statut générationnel

Le retard scolaire accumulé deux ans après l'entrée au secondaire

TABLEAU 2

Élèves de première et de deuxième générations du secondaire ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : répartition selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans – cohortes 1998 et 1999, secteur français

Statut générationnel des élèves	En retard (%)	Absent (%)	Pas en retard (%)
1^{re} et 2^e générations	20,3	7,5	72,2
▪ 1 ^{re} génération	22,0	11,9	66,1
▪ 2 ^e génération	18,4	2,5	79,1
3^e génération ou plus	18,8	1,3	79,9

Comme on peut le voir dans le Tableau 2, les différences entre les générations dans le cheminement au secondaire ne sont pas très marquées, même si, ici encore, les profils de la deuxième et de la troisième générations ou plus sont beaucoup plus proches que de celui de la première. Le retard scolaire en secondaire 3 touche 22 % des élèves nés à l'étranger, du moins chez ceux qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire et au début du secondaire 1¹², alors qu'il oscille autour de 18 % chez les deux autres. Le taux d'absence est cependant beaucoup plus élevé chez les élèves de première génération, mais à cette année d'études, cet indicateur est plus susceptible d'indiquer un départ du Québec qu'un abandon pur et simple des études.

Par ailleurs, il faut une fois de plus signaler que les divers sous-groupes d'origine ne vivent pas la même situation. Le profil des élèves originaires de l'Asie du Sud et des Antilles est nettement plus problématique (un élève sur trois y accumule du retard supplémentaire deux ans après son entrée au secondaire).

La diplomation selon divers horizons temporels

TABLEAU 3

Élèves de première et de deuxième générations du secondaire selon la génération : taux de diplomation selon divers horizons temporels – cohortes 1998 et 1999, secteur français

Statut générationnel des élèves	Au moment prévu (%)	Un an après (%)	Deux ans après (%)
1^{re} et 2^e générations	46,5	56,5	61,1
▪ 1 ^{re} génération	40,0	49,8	54,7
▪ 2 ^e génération	55,7	66,1	70,2
3^e génération ou plus	57,0	65,5	69,5

Comme on peut le constater dans le Tableau 3, quand on les considère comme un seul ensemble, les élèves issus de l'immigration ont un taux de diplomation secondaire plus faible que celui des élèves de troisième génération ou plus, et ce, quel que soit l'horizon temporel retenu. En effet, alors que 57 % des élèves de troisième génération ou plus obtiennent leur diplôme d'études secondaires au moment prévu, ce n'est le cas que de 46,5 % des élèves de première et de deuxième générations. De plus, même si les élèves issus de l'immigration bénéficient légèrement plus d'une scolarité prolongée (61,1 % de diplômés deux ans après le moment prévu), la différence avec les élèves de troisième génération ou plus demeure importante (plus de 8 points de pourcentage).

Cependant, la situation problématique touche essentiellement les élèves de première génération qui, même deux ans après le moment prévu, continuent d'accuser une différence de près de 15 points de pourcentage par rapport à leurs pairs de troisième génération ou plus. Ces résultats sont inquiétants, bien que plausibles sur le plan psychopédagogique, mais il faut tenir compte du fait que, comme pour d'autres variables, les résultats des élèves nés à l'étranger sont susceptibles d'être influencés par leur taux de départ élevé du Québec. Quant aux élèves de deuxième génération, quel que soit l'horizon temporel retenu, ils se comportent de façon tout à fait équivalente (et même, dans certains cas, supérieure) aux élèves de troisième génération ou plus.

Les différences selon la région d'origine continuent d'être marquées. Quel que soit l'horizon temporel retenu, les élèves originaires de l'Asie de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, de l'Europe de l'Est et de l'Asie du Sud-Est se démarquent par leur taux de diplomation supérieur ou équivalent à celui des élèves de troisième génération ou plus, alors que les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de

l'Asie du Sud traînent nettement de l'arrière. Par ailleurs, l'effet de la génération sur la diplomation selon les sous-groupes n'est pas constant, même si la règle qui veut que la deuxième génération fasse mieux que la première s'applique généralement.

Le taux de décrochage net

TABLEAU 4

Élèves de première et de deuxième générations du secondaire ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon la génération : estimation du taux de décrochage net – cohorte 1998, secteur français

Statut générationnel des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
1^{re} et 2^e générations	63,7	3,4	5,3	5,9	21,7
▪ 1 ^{re} génération	58,4	3,8	8,1	5,7	24,0
▪ 2 ^e génération	69,8	2,8	2,2	6,0	19,2
3^e génération ou plus	69,1	4,5	0,8	4,8	20,8

Les analyses qui précèdent sont basées sur un indicateur – le taux d'obtention d'un diplôme secondaire deux ans après le moment prévu – qui néglige plusieurs réalités communes à l'ensemble des élèves ou spécifiques à ceux de première ou de deuxième générations. En effet, certains élèves obtiennent leur diplôme dans un horizon temporel beaucoup plus étendu, quittent le Québec ou encore continuent leurs études secondaires au secteur des adultes, même au-delà de la vingtaine. C'est ce qu'illustre le Tableau 4 qui, contrairement aux analyses précédentes, se limite à la cohorte 1998-1999 et aux élèves ayant intégré le système scolaire au primaire ou en secondaire 1, et ce, afin d'être en mesure d'évaluer la situation sur l'horizon temporel le plus large possible (soit jusqu'en 2007-2008).

On y voit ainsi que, si les élèves issus de l'immigration sont globalement moins diplômés que l'ensemble des élèves en juin 2005, lorsque l'on tient compte des autres phénomènes décrits plus haut, les différences de décrochage apparaissent minimes. En fait, dans les deux cas, c'est sensiblement un élève sur cinq qui a véritablement décroché en 2007-2008.

L'inégalité entre les élèves de la première génération et les élèves de la deuxième génération persiste cependant lorsque l'on aborde le phénomène de la réussite scolaire sous l'angle du taux de décrochage net à plus long terme, et ce, bien qu'elle soit nettement moins marquée (différence d'un peu moins de 5 points de pourcentage). De plus, des analyses sup-

plémentaires ont montré que ce taux relativement élevé est d'abord et avant tout le fait d'élèves qui n'ont pas fait leurs études primaires au Québec (32,9 % contre 21,9 % chez les élèves arrivés au Québec avant le secondaire 1).

Quant à l'ordre hiérarchique entre les sous-groupes d'origine, il est peu modifié par cette autre façon de considérer le cheminement scolaire. En effet, les sous-groupes qui ont un taux de diplomation faible continuent d'avoir un taux de décrochage élevé (et vice versa). Cependant, l'écart est moins grand, car les sous-groupes défavorisés augmentent significativement leur performance, soit parce que leur faible taux de diplomation en 2005 était influencé par leur départ du Québec (Asie du Sud) ou parce qu'ils manifestent une résilience remarquable à l'éducation des adultes (Antilles et Amérique centrale et du Sud).

Conclusion

La présente étude permet de faire plusieurs constats relatifs au profil et au cheminement scolaires des élèves issus de l'immigration selon leur statut générationnel et d'en faire ressortir quelques incidences sur le plan des politiques et des programmes scolaires. Notre analyse comparative des élèves de première et de deuxième génération illustre, d'abord, à quel point, dans le contexte québécois, les caractéristiques et la situation scolaire de ces deux groupes d'élèves divergent. De plus, elle a montré que, dans la plupart des cas, la deuxième et la troisième générations et plus se ressemblent davantage.

Certaines des similitudes entre les élèves issus de l'immigration nés au pays et leurs pairs d'implantation plus ancienne étaient attendues, du fait des conséquences potentielles de la migration sur le processus de scolarisation. Ainsi, il est normal que les deux groupes aient un profil similaire en ce qui concerne leur année d'entrée au primaire dans le système scolaire ou leur faible identification concernant leur besoin de soutien linguistique. Par rapport à d'autres variables, cependant, ces convergences témoignent des effets de politiques et de programmes bien ciblés. C'est le cas, entre autres, du statut socioéconomique des familles de deuxième génération, qui résulte de la politique de sélection, mais révèle aussi une intégration réussie à plus long terme. C'est également le cas de l'absence de retard scolaire de leurs enfants à leur entrée au secondaire, qui témoigne du fait qu'ils ont reçu un soutien adéquat au primaire. La fréquentation très élevée de l'école privée de ce groupe représente également un atout. Étant donné ces caractéristiques de départ particulièrement favorables, les résultats positifs de ces élèves aux trois indicateurs de cheminement scolaire considérés dans l'étude ne surprennent

guère. Ils confirment toutefois que les politiques, programmes ou mesures scolaires qui les visent ou qui sont offerts à l'ensemble des élèves québécois jouent bien leur rôle.

La situation socioscolaire des élèves de première génération apparaît plus préoccupante, même si certains pourraient arguer qu'elle devrait connaître une évolution similaire à celle de la deuxième génération au fil des années. Rappelons ici toutefois que notre étude ne permet pas de confirmer une telle affirmation, puisque la comparaison entre les deux générations porte ici sur des communautés et des familles distinctes. L'importance croissante, au sein des flux migratoires, de groupes issus de sociétés non occidentales, plus susceptibles de subir de la discrimination, ainsi que la détérioration récente des indicateurs de performance économique de la population immigrée (Arcand et Najari 2010; MICC 2009) sont en effet deux facteurs qui pourraient influencer négativement le pronostic à cet égard.

Plusieurs des différences constatées entre les élèves de première génération et leurs pairs de deuxième et de troisième générations, relèvent du processus migratoire. Par exemple, comme nous l'avons mentionné plus haut, le fait qu'ils soient plus souvent entrés dans le système scolaire après le primaire et qu'ils aient plus souvent eu besoin de soutien linguistique au secondaire a souvent joué en leur défaveur. Notons toutefois, comme point positif, le niveau équivalent de désignation EHDAA au sein des trois générations, alors que l'on aurait pu penser que certains biais culturels ou linguistiques, ainsi que le manque de services pour les élèves de première génération dans certains milieux, auraient pu jouer dans le sens inverse. Dans la mesure où il reflète les conséquences de la migration, le retard scolaire plus important de ces élèves à leur entrée au secondaire, même s'il constitue un facteur de risque, était également prévisible.

Selon d'autres indicateurs, toutefois, le profil plus négatif de la première génération questionne, dans une large mesure, l'efficacité des politiques et programmes mis en place dans la société d'accueil. Dans le cadre d'une immigration sélectionnée comme celle du Québec et en l'absence de différences majeures dans la composition ethnoculturelle des première et deuxième générations, le statut socioéconomique particulièrement négatif de leur famille ainsi que leur surreprésentation dans les écoles publiques de milieu défavorisé, souvent à très forte concentration ethnique, suscitent de nombreuses interrogations. Paradoxalement, les élèves de première génération vivent aussi plus souvent que leurs pairs de deuxième génération dans des régions éloignées où, du fait du petit nombre d'immigrants, ils ont moins accès à des services.

Malgré les caractéristiques de départ nettement moins favorables de ces élèves, les résultats relatifs au cheminement scolaire, bien qu'ils

témoignent d'un déséquilibre certain, sont plus positifs que l'on pourrait s'y attendre. C'est le cas tout spécialement des deux indicateurs qui prennent en compte le taux de départ élevé du Québec qui caractérise les familles de première génération, soit le retard accumulé en secondaire 3 et le taux de décrochage net. Cette tendance confirme, dans une large mesure, la résilience des familles immigrantes et leur forte valorisation de l'éducation constatées dans de nombreuses études (Bakhshaei *et al.* 2012; Lafortune 2012; Rumbaut 2005). Toutefois, elle relève probablement aussi de l'inadéquation de l'indicateur de statut socioéconomique à cerner les différences de capital culturel qui peuvent exister entre les familles défavorisées natives et les familles immigrantes en processus de mobilité descendante, comme l'ont montré d'autres recherches (Vatz-Laaroussi *et al.* 2005).

Le fait que les familles de première génération arrivent souvent à compenser l'incidence de leur situation socioéconomique actuelle par leur capital culturel passé est certes une bonne nouvelle, qui confirme, par ailleurs, les conclusions de la littérature internationale sur l'importance du niveau d'éducation des parents comme facteur explicatif de la performance des enfants (Sirin 2005; White 1982). Cependant, toutes ne sont pas en mesure de réaliser cet exploit et la situation socioscolaire des élèves de première génération demeure préoccupante. Il apparaît donc essentiel que les services à l'intention de ces élèves soient augmentés. L'analyse de régression en cours permettra de mieux les cibler, en identifiant les facteurs spécifiques à la première génération, ou partagés avec l'ensemble de la population scolaire québécoise, qui influencent le cheminement de ces élèves.

Ainsi, il convient de déterminer jusqu'à quel point les problèmes vécus sont liés à une mauvaise maîtrise du français et touchent particulièrement les régions, auquel cas un renforcement des mesures d'accueil et de francisation, de façon générale et plus particulièrement hors des grands centres, s'imposerait, comme le font valoir d'autres études (De Koninck et Armand 2012). De même, il est essentiel de mieux comprendre jusqu'à quel point les problèmes identifiés sont liés à la surreprésentation des élèves de première génération dans les écoles de milieu défavorisé. Le cas échéant, il conviendrait de favoriser une plus grande adaptation des mesures de soutien à la réussite dans ces milieux, longtemps caractérisés par leur homogénéité ethnoculturelle, à la nouvelle réalité pluriethnique. De même, il faut évaluer jusqu'à quel point l'incidence du genre sur la diplomation, qui favorise les filles chez l'ensemble des élèves québécois, est le même chez les élèves de première génération.

Finalement, il est essentiel de mieux comprendre l'interrelation entre les caractéristiques ethnoculturelles, définies dans l'étude par la région

d'origine des élèves et de leurs parents, et le statut générationnel. La tendance est généralement la même chez les sous-groupes d'origine que dans l'ensemble du groupe cible, soit un profil plus favorable des élèves de deuxième génération, qui se rapproche de celui de leurs pairs de troisième génération ou plus. Cependant, le fait que la première génération fasse mieux que la deuxième dans certaines communautés demande à être mieux compris. Il faudrait définir, entre autres, jusqu'à quel point ces situations atypiques relèvent des caractéristiques culturelles et de la forte valorisation de l'éducation qui prévaut dans certaines régions du monde, éléments qui s'émousseraient au fur et à mesure du processus d'acculturation (Zhou et Bankston 1998), ou, au contraire, d'obstacles et de biais systémiques qui auraient pour effet de faire décroître, au cours de la scolarité ou au fil des générations, les aspirations et les attentes scolaires des élèves de certaines communautés (Suárez-Orozco 2011).

Notes

1. Le groupe cible inclut non seulement les élèves ayant commencé leur secondaire 1 en 1998 et 1999 (provenant du primaire ou entrant dans le système scolaire à ce moment-clé), mais également ceux qui auraient dû le faire s'ils avaient été présents au Québec ces années-là, soit les élèves qui sont entrés en secondaire 2 en 1999 et 2000, en secondaire 3 en 2000 et 2001, et en secondaire 5 en 2002 et 2003.
2. Entre autres sous l'effet de la Charte de la langue française qui, depuis près de 25 ans, limite l'accès à l'école de langue anglaise aux seuls élèves dont au moins un parent a fréquenté ce secteur.
3. Ceux-ci ont lieu à la fin de la scolarité secondaire et touchent donc essentiellement les « survivants » du système scolaire.
4. Nous avons regroupé les élèves en sept grandes régions d'origine selon leur pays de naissance ou celui de leurs parents (voir Mc Andrew *et al.* 2011, pour une présentation détaillée des critères de regroupement des pays). Bien que la comparaison entre ces sous-groupes d'origine ne fasse pas l'objet du présent article, nous en mentionnons quelques tendances lorsque cela permet d'éclairer ou de nuancer les analyses selon la génération.
5. Soit selon que les élèves ont ou non la langue de scolarisation comme langue maternelle ou langue d'usage à la maison.
6. Deux variables sont utilisées, soit la proportion, dans l'aire de diffusion du recensement habitée par la famille, des mères sans diplôme (pondération des deux tiers) et la proportion des parents dont aucun ne travaille à temps plein (pondération d'un tiers). Pour l'indice socioéconomique de la famille, nous utilisons la pondération attribuée à chaque élève.
7. La fréquentation d'une école privée ou publique est définie en fonction de la première inscription de l'élève, quel qu'ait été son profil de scolarisation secondaire ultérieur.
8. Dans ce second cas, l'indicateur global pour chaque école est constitué par le MELS en agrégeant les valeurs attribuées à chacun des élèves qui la fréquentent.
9. Nous avons utilisé comme approximation de la mobilité hors du Québec (qu'il s'agisse du retour au pays d'origine ou du départ vers une autre province) l'absence

- de la base de données des élèves de moins de 15 ans qui étaient présents au départ. En effet, bien que certains élèves puissent effectivement décrocher avant l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, il s'agit généralement d'un phénomène marginal. Donc, une absence de la base de données signifie plus plausiblement un départ du Québec.
10. Ces données ne portent que sur la cohorte 1998-1999 afin de permettre un suivi plus exhaustif.
 11. Sauf indication contraire, tous les résultats présentés dans les tableaux ou rapportés dans le texte portent sur ce groupe d'élèves.
 12. Nous avons dû limiter nos analyses à ce groupe, étant donné la difficulté d'étudier les profils extrêmement dispersés du petit nombre d'élèves de notre cohorte qui ont intégré le système scolaire en secondaire 2, 3, 4 et 5.

Bibliographie

- Anisef, P., M. Mc Andrew, J.G. Blais, C. Ungerleider et R. Sweet., 2004. *Academic Performance and Educational Mobility of Youth of Immigrant Origin in Canada: What Can We Learn from Provincial Data Banks?* Rapport de recherche présenté à Citizenship and Immigration Canada. Immigration et métropoles/CIC.
- Arcand, S. et Najari, M., 2010. *Situation des immigrants au marché du travail québécois: bref portrait statistique. Pour le comité d'adaptation de la main-d'œuvre – personnes immigrantes.* Commission des partenaires du marché du travail. Emploi Québec, gouvernement du Québec.
- Bakhshaei, M. T. Georgiou et M. Mc Andrew, 2012. *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire: état de la situation et perspectives pour une intervention en faveur de leur réussite. Rapport de recherche.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Boyd, M., 2002. « Educational Attainments of Immigrant Offspring: Success or Segmented Assimilation? », *International Migration Review*, vol. 36, n° 4, p. 1037-1060.
- Chamberland, C. et M. Mc Andrew, 2011. « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec: engagement ministériel et résultats de recherches récentes », *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, hiver, p. 9-14.
- Christensen, G., M. Segerits et P. Stanat, 2011. « A Cross-National Perspective on Immigrant Students using PISA », *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, hiver, p. 69-76.
- Corak, M., 2005. « Equality of Opportunity and Inequality Across the Generations: Challenges Ahead », *Policy Options/Options politiques*, vol. 26, n° 3, p. 78-83.
- Crahay, M., 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles, De Boeck Université.
- Crul, M., J. Schneider et F. Leslie (dir.), 2012. *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matters?* IMISCOE, Amsterdam, Engles.
- De Koninck, Z., et F. Armand, 2012. *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public.* Direction des services aux communautés culturelles. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, gouvernement du Québec. <http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/portrait-des-services-daccueil-et-dintegrat/>, [consulté le 1^{er} août 2013].

- Finnie, R. et R. E. Mueller, 2010. « They came, they saw, they enrolled : Access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants », in R. Finnie, M. Frenette, R.E. Mueller et A. Sweetman (dir.), *Pursuing Higher Education in Canada. Economic, Social and Policy Dimension*. Montréal, Kingston, McGill-Queen's University Press, p. 191-216.
- Fix, M., 2007. *Securing the Future: US Immigrant Integration Policy, A Reader*. Washington, Migration Policy Institute.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec. Briller parmi les meilleurs, Plan d'action 2004-2007*. MRCI, Direction des affaires publiques et des communications.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (GAPRSQ), 2009. *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. <http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf> [consulté le 2 août 2013].
- Inglis, C., 2008. *Planning for Cultural Diversity*. Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Lafortune, G., 2012. *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., 2006. « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: enfin au cœur du débat sur l'intégration? », *Options CSQ*, hors série, n° 1, p. 109-128
- Mc Andrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et M. Weinfeld, 1997. « L'intégration sociale des immigrants et la réaction des institutions », in M. Lombardi (dir.), *Metropolis. Première conférence internationale*. Milan. 13-15 novembre 1996. Paris, Éditions Quaderni, p. 56-81.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (en collaboration avec R. Ait-Saïd), 2011. *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final soumis au MELS, Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1998. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec. MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1996. *Le point sur les services d'accueil en francisation de l'école publique québécoise: pratiques actuelles et résultats des élèves*. Montréal. Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009. *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008. *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration: cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire*. Bulletin statistique de l'éducation, n° 34.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009. « Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2006: caractéristiques générales ». Direction de la recherche et de l'analyse prospective du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. mai 2009. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf> [consulté le 2 août 2013].

- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990. *Au Québec pour bâtir ensemble*. Montréal. Direction des communications.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 2003. *Tendances des migrations internationales*. Paris, SOPEMI, Service des publications de l'OCDE.
- Picot, G. et F. Hou, 2003. *The Rise in Low Income Rates Among Immigrants in Canada. Analytical Studies Branch Research Paper Series*. (Catalogue no. 11F0019MIE – n° 198). Ottawa, Statistiques Canada.
- Rumbaut, R. G., 2005. « Children of Immigrants and Their Achievement: The Roles of Family, Acculturation, Social Class, Gender, Ethnicity, and School Context », in R. D. Taylor (ed.), *Addressing the Achievement Gap: Theory Informing Practice*. Information Age Publishing, Inc., p. 23-59.
- Simon, P., 2007. « La question de la seconde génération en France : mobilité sociale et discrimination », in M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La seconde génération issue de l'immigration : une comparaison France-Québec*. Montréal, Athéna, p. 39-70.
- Sirin, S.R., 2005. « Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-analytic Review of Research 1990-2000 », *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 3, p. 417-453.
- Suárez-Orozco, C., 2011. « Understanding Diverse Immigrant Students' Trajectories in American Schools », *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, hiver, p. 77-84.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédy, L., Montpetit, C., et Duchesne, K. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au Fonds québécois de Recherche en Sciences sociales. Montréal, Québec.
- White, K.R., 1982. « The Relation between Socioeconomic Atatus and Academic Achievement », *Psychological Bulletin*, vol. 91, n° 3, p. 461-481.
- Zhou, M. et C. L. Bankston, 1998. *Growing Up American. How Vietnamese Children Adapt to the Life of the United States*. New York, Russell Sage Foundation.