

# Parcours des jeunes immigrants après l'école secondaire

Rapport préparé par Robert Sweet, Paul Anisef, Rob Brown, David Walters et Kelli Phythian  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur  
le 6 octobre 2010



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

## Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

### Se référer au présent document comme suit :

Sweet, R., Anisef, P., Brown, R., Walters, D., & Phythian, K. (2010) *Parcours de jeunes immigrants après l'école secondaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

## Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)

Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

ISBN 978-1-4435-3578-6

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010

## Introduction

Beaucoup de jeunes immigrants voient dans l'éducation postsecondaire un moyen important, essentiel même, de mobilité économique et d'intégration sociale (Cheung, 2007). L'accès à un programme d'études postsecondaires est l'aboutissement d'une scolarité faite d'engagement scolaire et de rendement. Cependant, des exemples de plus en plus nombreux permettent de constater que les préférences, la performance et les parcours des jeunes immigrants après l'école secondaire varient considérablement au sein de cette population (Anisef *et al*, 2008; Thiessen, 2009). De nombreux diplômés de l'école secondaire s'inscrivent au collège ou à l'université, d'autres remettent à plus tard la poursuite d'études postsecondaires ou entrent directement sur le marché du travail, et un nombre important de ces jeunes abandonnent l'école sans diplôme. Donc, au sortir du secondaire, les jeunes immigrants peuvent se diriger vers le système d'enseignement postsecondaire, vers le monde du travail, ou vers l'un et l'autre. Les motifs de la décision sont complexes, les jeunes invoquant notamment des caractéristiques personnelles, les ressources familiales, divers facteurs relatifs au soutien de la collectivité, ainsi que les expériences vécues par l'élève à l'école et dans la salle de classe (McAndrew *et al*, 2009).

Les études antérieures portant sur les transitions des jeunes immigrants du Canada après le secondaire comportent des limitations (Boyd, 2008). D'une part, les études sur le rendement scolaire et les aspirations éducatives des immigrants comparent le groupe « immigrants » au groupe « non-immigrants ». Ces ouvrages concluent notamment qu'il y a peu de différences agrégées entre les jeunes nés au Canada (non-immigrants) et ceux nés hors du Canada (immigrants). De telles comparaisons masquent les variations importantes constatées parmi les jeunes immigrants quant à la probabilité pour eux de poursuivre ou non des études postsecondaires. D'autre part, alors que la planification et la préparation de l'après-secondaire s'opèrent relativement tôt dans le cheminement scolaire des adolescents, la plupart des études utilisent des plans d'enquête transversaux ou rétrospectifs qui ne prennent pas suffisamment en compte les effets d'importants antécédents sur les choix de parcours en fin de secondaire. Enfin, les recherches comparatives antérieures ne tiennent pas compte du statut générationnel

des immigrants. Les jeunes immigrants de première génération<sup>1</sup> sont nés à l'étranger, tandis que les immigrants de deuxième génération sont nés au Canada de parents immigrants. Dans la mesure où les expériences à l'école et les aspirations à l'éducation postsecondaire diffèrent d'un jeune à l'autre, il importe de faire la distinction entre les jeunes de première, de deuxième (et même de troisième) génération. Tout particulièrement dans le cas des écoles du Toronto District School Board (TDSB), où 42 % des élèves du district sont nés à l'étranger et 38 % sont nés au Canada de parents immigrants. Seuls 20 % des élèves du TDSB ont les deux parents nés au Canada. Ces élèves composent ainsi la troisième génération ou la « troisième génération et plus », comme on l'appelle parfois, et sont souvent utilisés comme groupe de référence dans les études comparatives (Yau et O'Reilly, 2007).

Dans la présente étude, nous avons subdivisé la catégorie « immigrants » en groupes selon le pays ou la région d'origine et selon le statut générationnel pour examiner les parcours après le secondaire d'une cohorte d'élèves du TDSB qui sont entrés à l'école secondaire (en 9<sup>e</sup> année) en septembre 2000 et qui ont été suivis tout au long du palier secondaire, jusqu'à l'automne 2006.

L'étude avait pour objectifs précis de :

1. *Constituer les profils des divers groupes d'immigrants (et de non-immigrants) composant la cohorte TDSB de 2000.*

Chaque profil fournit des renseignements sur les élèves, leur école, les caractéristiques de leur quartier, et les parcours postsecondaires qu'ils ont déclaré avoir empruntés entre 2004 et 2006.

2. *Prédire les choix de parcours postsecondaires en fonction des profils dressés.*

---

<sup>1</sup> Cette expression ne doit pas être confondue avec les « étudiants de première génération », ces derniers étant les jeunes qui, peu importe leur statut d'immigrant, sont les premiers dans leur famille à poursuivre et/ou à terminer des études postsecondaires.

Les décisions prédites quant aux parcours postsecondaires ont été déterminées en fonction : (a) des répondants qui ont confirmé leur acceptation dans une université; (b) de ceux qui ont confirmé leur acceptation dans un collège communautaire; (c) de ceux qui ont obtenu le diplôme d'études secondaires mais qui soit n'ont pas fait une demande d'admission à un établissement postsecondaire, soit n'ont pas confirmé l'acceptation dans un établissement postsecondaire; et (d) des répondants qui ont abandonné l'école en cours de route et n'ont pas fait une demande d'admission à des études postsecondaires.

La composition sociale et culturelle de l'Ontario est en train de changer considérablement sous l'effet de l'immigration. Ceci est particulièrement visible dans les grandes agglomérations, notamment à Toronto. Sous bien des aspects, Toronto préfigure l'évolution démographique que va connaître le reste de la province (mais aussi le Canada) dans les quelques prochaines années, lorsque les jeunes immigrants composeront la majorité de la population d'âge scolaire. Dans notre étude sur les jeunes immigrants des écoles du TDSB qui se préparent à faire la transition postsecondaire, notre but est de compléter les ouvrages déjà entrepris sur l'établissement de la population immigrante et de contribuer à la conception de politiques et de pratiques éducatives informées.

## Analyse documentaire

### Parcours éducatifs des jeunes au Canada

Au Canada, les jeunes suivent différents parcours éducatifs. La grande majorité d'entre eux terminent leurs études secondaires, et quelques-uns quittent l'école en cours de route. En 2005-2006, le taux d'élèves ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires était estimé à environ 75 % (Blouin, 2008). La plupart de ces diplômés entrent tout de suite dans le système d'enseignement postsecondaire, tandis que d'autres – les « stoppeurs » – diffèrent leurs études après l'école. Que le passage aux études postsecondaires soit immédiat ou différé, les élèves (et leurs familles) ont d'importantes décisions à prendre quant au choix de l'établissement et du programme d'études. L'université, le collège communautaire et les programmes d'enseignement professionnel fournissent chacun des possibilités de développement professionnel et de préparation au marché du travail, bien que, comme le montre la présente étude, l'université conférant un diplôme supérieur est la destination postsecondaire la plus prisée. L'université offre un accès aux professions et, à long terme, fournit une stabilité d'emploi plus grande et la possibilité de revenus supérieurs. Cette préférence pour l'université est reflétée dans les profils des inscriptions aux études postsecondaires. Ainsi, en 2007-2008, les universités canadiennes comptaient 978 480 étudiants à temps plein, dont 83,5 % étaient inscrits à des programmes de premier cycle. Au cours de la même année, les collèges comptaient 531 972 étudiants à temps plein et à temps partiel (Statistique Canada, 2009).

Cependant, les jeunes n'entrent pas tous à l'université ou au collège après l'école. Beaucoup de diplômés du secondaire entrent directement sur le marché du travail, où ils peuvent trouver des formations ou des apprentissages financés par l'employeur. En 2004, quelque 268 000 diplômés étaient inscrits dans des programmes d'apprentissage (Statistique Canada, 2007). D'autres élèves quittent l'école secondaire en cours de route et entrent aussi sur le marché du travail. De ce groupe, un grand nombre finit par retourner à l'école pour obtenir le diplôme d'études secondaires, se rendant compte que le monde du travail de plus en plus prise et récompense les titres d'études.

L'inscription à un programme d'études postsecondaires immédiatement après l'école secondaire avec l'achèvement complet du programme dans le délai « attendu » se traduirait pour l'étudiant par une rentabilité économique et sociale maximale de son investissement éducatif (Hearn, 1992). La plupart des étudiants suivent ce cheminement et des données récentes suggèrent que l'entrée immédiate dans un établissement postsecondaire est bénéfique quant aux résultats obtenus sur le marché du travail, particulièrement pour les étudiants universitaires. Des données recueillies en 2000 dans le cadre de l'Enquête auprès des jeunes en transition montrent que, parmi les diplômés du secondaire âgés de 20 ans, 59 % s'étaient inscrits à un programme d'études postsecondaires dans l'année suivant l'achèvement de l'école, tandis que 19 % avaient différé leur entrée au cycle postsecondaire, et 17 % ne s'étaient pas inscrits à des études postsecondaires (Tomkowicz et Bushnik, 2003). Comparant les premiers résultats des jeunes de 22 à 24 ans sur le marché du travail en fonction du cheminement suivi entre l'école et le monde du travail, Hango (2008) déclare que les taux d'emploi et les salaires varient considérablement selon le parcours suivi. Les décrocheurs du secondaire étaient grandement désavantagés par rapport aux autres groupes, avec un salaire hebdomadaire médian de 480 \$ et un taux d'emploi de 71,4 %. Les diplômés du secondaire qui n'avaient pas poursuivi d'études postsecondaires s'en sortaient légèrement mieux, avec un salaire hebdomadaire médian de 500 \$ et un taux d'emploi de 79,6 %. Les stoppeurs qui avaient terminé leurs études collégiales ou universitaires enregistraient des résultats hautement meilleurs à court terme – les taux d'emploi étant de 86,2 % et 87,5 % respectivement, avec des gains hebdomadaires médians de 550 \$ et 540 \$. Par contre, chez les non-stoppeurs, on enregistrait un taux d'emploi inférieur, mais des gains supérieurs. En moyenne, 85,1 % des non-stoppeurs munis d'un diplôme collégial avaient un emploi et gagnaient un salaire moyen de 552 \$ par semaine. Parmi les non-stoppeurs ayant un diplôme universitaire, 79,6 % avaient un emploi, touchant un salaire hebdomadaire moyen de 625 \$. Il semble donc que l'expérience de travail acquise avant l'entrée à un programme d'études postsecondaires soit bénéfique aux stoppeurs en termes d'obtention d'un emploi, tandis que les non-stoppeurs sont avantagés par le fait qu'ils passent plus de temps sur le marché du travail après leurs études collégiales ou universitaires.

Cette diversité des parcours éducatifs possibles est le reflet des changements plus vastes qu'on observe dans le moment choisi pour entrer dans le système d'enseignement postsecondaire au cours de la vie et dans l'âge auquel les jeunes terminent les études secondaires et l'âge auquel ils entrent sur le marché du travail (Louie, 2007). Il n'y a plus de transition continue de l'école secondaire au monde du travail; et l'étudiant collégial ou universitaire type n'est plus la personne de 18 à 22 ans qui entreprend des études postsecondaires immédiatement au sortir de la scolarité. Par ailleurs, un nombre sans cesse croissant de jeunes du secondaire font une pause avant d'entreprendre des études postsecondaires.

Les établissements d'enseignement postsecondaire s'agrandissent pour répondre à la demande croissante en éducation supérieure (Côté et Bynner, 2008). Depuis l'année scolaire 2001-2002, les inscriptions à l'université ont augmenté de 19,2 % et celles des collèges se sont accrues de 10,2 % (Statistique Canada, 2009a; 2009b). On estime à 1,6 million, soit près de deux tiers (2/3) des Canadiens âgés de 18 à 24 ans en 2002, le nombre de diplômés du secondaire qui se sont inscrits dans un programme éducatif postsecondaire (Barr-Telford *et al*, 2003). Les estimations fournies par Statistique Canada dans l'Enquête sur la population active indiquent que la proportion des 25 à 29 ans fréquentant à temps plein un établissement d'enseignement postsecondaire a triplé entre 1978 et 2007, passant de 3,2 % à 8,9 % (Statistique Canada, 2009c). Les grands bouleversements économiques qu'a connus le Canada ont, pour beaucoup de jeunes, changé l'ordre dans lequel les événements sont typiquement vécus dans une vie.

La capacité de gains dans les emplois n'exigeant pas un niveau d'études supérieur au cycle secondaire a grandement chuté au cours des trois dernières décennies et, face à des perspectives d'emploi de premier échelon moins rémunérées, beaucoup de jeunes et d'adultes cherchent à obtenir des titres de compétence postsecondaires afin d'accéder à des emplois plus sûrs et mieux rémunérés (Côté et Bynner, 2008). Le décrochage au secondaire compromet les perspectives économiques pour tous les jeunes. Campolieti, Fang et Gunderson (2009) ont constaté que les décrocheurs touchent des salaires plus bas et trouvent moins d'emplois que les diplômés. De plus, de manière générale, ils ne cherchent pas à surmonter leurs lacunes scolaires avec des programmes de formation et de perfectionnement des compétences.

Même si la plupart des jeunes immigrants s'en sortent bien dans le système scolaire de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, un certain nombre ont de la difficulté à s'adapter aux exigences du système d'enseignement postsecondaire. Une étude commandée en 2005 par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (Hospital for Sick Children, 2005) révèle que les jeunes immigrants de première et de deuxième génération de Toronto et de Kitchener-Waterloo sont confrontés à des défis uniques à l'école secondaire. Des entrevues qualitatives fouillées ont été menées auprès de 57 jeunes de première et de deuxième génération qui avaient abandonné l'école précocement ou qui étaient jugés à risque de le faire. Les répondants ont invoqué, comme importants facteurs de risque du décrochage scolaire, la nécessité d'apprendre une nouvelle langue, la barrière des langues, la non-connaissance du système scolaire canadien, une évaluation linguistique non appropriée et un placement également non approprié dans les filières d'études offertes. Ils ont aussi invoqué le stress associé à l'établissement de la famille dans un nouveau milieu, à la solitude, à l'isolement, et au manque d'amis. L'étude démontre, par ailleurs, que l'âge au moment de l'immigration était particulièrement crucial. Les jeunes immigrants étant arrivés au pays à l'âge correspondant aux dernières années du système secondaire étaient plus à risque de décrocher.

### **Statut d'immigrant et performance scolaire**

Les jeunes canadiens diffèrent dans leurs aspirations éducatives, dans leur performance à l'école et leurs résultats scolaires. Fait notable, on constate de fortes aspirations aux études postsecondaires chez les enfants de parents immigrés, qui se concrétisent typiquement par un effort scolaire couronné de succès (Boyd et Grieco, 1998; Corak, 2008; Glick et White, 2004; Hum et Simpson, 2007). De manière générale, les études canadiennes indiquent que les enfants de parents immigrés sont plus susceptibles que leurs collègues de troisième génération et plus de terminer l'école secondaire, de s'inscrire à des études postsecondaires, et d'obtenir un diplôme postsecondaire (Driscoll, 1999; Palameta, 2007). Une enquête sur les résultats scolaires des enfants d'immigrés révèle d'autres disparités parmi les jeunes immigrants de première et de deuxième génération. L'expression « immigrant de première génération » désigne les personnes qui sont nées hors du Canada; cependant, les immigrants qui arrivent au Canada à l'adolescence ou à l'âge adulte vivent une adaptation très différente par rapport à

ceux qui arrivent à un très jeune âge (petite enfance et enfance). Constituant ce qu'on appelle la « première génération et demie » (ou « génération 1,5 »), ces immigrants qui arrivent à un très jeune âge passent la majorité de leur scolarité au Canada. Dans la mesure où l'école est un établissement clé dans l'intégration des immigrants, les trajectoires éducatives de la première génération et demie peuvent être supérieures à celles de la première génération, puisque les membres de la génération 1,5 ont l'avantage d'avoir acquis la maîtrise de la langue à un jeune âge (Holdaway et Alba, 2009). Les études suggèrent même que les résultats éducatifs des enfants arrivés au pays à un jeune âge sont plus proches de ceux des jeunes de seconde génération que des résultats des jeunes de première génération (Boyd, 2002).

S'appuyant sur les données de l'Enquête sur la diversité ethnique de 2002, Abada et Tenkorang (2009) ont récemment déclaré que, parmi les personnes âgées de 18 à 34 ans, les membres de la génération 1,5 et de la deuxième génération étaient à 31 % et 35 %, respectivement, plus susceptibles de poursuivre des études universitaires que les personnes dont les deux parents sont nés au Canada. Thiessen (2007) fait état de conclusions similaires en utilisant les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition. L'auteur signale d'importantes différences globales quant à la poursuite d'études postsecondaires entre les jeunes immigrants et les jeunes non immigrants ayant un haut niveau de compétence en lecture. Plus précisément, les jeunes immigrants étaient, à l'âge de 19 ans, 2,5 fois plus susceptibles de terminer l'école secondaire et 39 % plus susceptibles de fréquenter une université que les jeunes nés au Canada. Ces données sont d'ailleurs similaires à des conclusions formulées aux États-Unis, que signalent et examinent Fuligni et Witkow (2004). Keller et Tillman (2008) révèlent, par exemple, qu'aux États-Unis, même s'ils vivent des inégalités sociales, économiques et politiques, les jeunes de première et de deuxième génération sont, de loin, plus susceptibles de fréquenter un collège universitaire (É.-U.) que leurs homologues de troisième génération ayant les mêmes caractéristiques sociodémographiques.

Il existe, masquées sous les grandes étiquettes servant à définir le statut générationnel, d'importantes disparités dans le succès scolaire d'un groupe à l'autre. Des études – dont beaucoup proviennent des États-Unis – révèlent des différences considérables dans la performance scolaire des jeunes immigrants selon les origines nationales (Aydemir *et al*, 2008;

Corak, 2008; Levels et Dronkers, 2008; Fry, 2007). Ces études font invariablement ressortir des disparités considérables dans le succès scolaire d'un groupe à l'autre, indiquant que certains jeunes immigrants surpassent les élèves natifs du pays, alors que d'autres ont tendance à afficher un rendement inférieur. On constate notamment que les élèves chinois, coréens, indiens et vietnamiens réussissent mieux que les Blancs natifs du pays, tandis que les enfants et les adolescents originaires du Mexique, d'Afrique et des Caraïbes ont tendance à moins bien réussir (Glick et Hohmann-Marriot, 2007; Glick et White, 2003). Enquêtant sur les différences générationnelles des jeunes immigrants fréquentant un collège universitaire, Keller et Tillman (2008) signalent que les jeunes de première et de deuxième génération sont de loin plus susceptibles de fréquenter un collège universitaire que leurs collègues natifs du pays ayant les mêmes caractéristiques sociodémographiques. Cependant, dans leur étude, le lien entre le statut générationnel et la fréquentation d'un collège universitaire est subordonnée au facteur origine ethnique, selon lequel certains groupes tirent davantage parti de leur statut d'immigrant que d'autres. Ainsi, les chances de fréquenter un collège universitaire pour les jeunes Chinois de deuxième génération et les jeunes Noirs de première génération sont, respectivement, 49,5 et 27,8 fois plus élevées que pour les élèves blancs nés aux États-Unis; par contre, les élèves cubains de première et de deuxième génération sont de loin moins susceptibles d'entrer dans un collège universitaire.

Bien sûr, l'expérience des immigrants aux États-Unis ne peut pas être généralisée à d'autres pays. La composition, selon le pays d'origine, de la population immigrée du Canada est notablement différente de celle de la population américaine et l'accès aux études postsecondaires est ici plus équitable qu'aux États-Unis (Abada, Hou et Ram, 2008; Frenette, 2005). Néanmoins, des études canadiennes révèlent des conclusions similaires, selon lesquelles le pays d'origine est un facteur prépondérant dans la compréhension de la performance scolaire des jeunes immigrants (Thiessen, 2009; Abada *et al*, 2008). Finnie et Mueller (2008) ont analysé l'accès aux études postsecondaires chez les jeunes immigrants de première et de deuxième génération en se servant de la cohorte lecture de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Constituée de jeunes âgés de 15 ans en décembre 1999, cette cohorte a été suivie à intervalles de deux ans. Des données de 2006, date à laquelle les membres de la cohorte étaient âgés de 21 ans, ont mis au jour des différences substantielles

dans l'accès au système d'enseignement postsecondaire selon les générations et les origines des jeunes. Les auteurs indiquent que, par rapport aux jeunes Canadiens de troisième génération, les enfants de première et de deuxième génération étaient plus susceptibles de fréquenter l'université. Toutefois, après contrôle des différents indicateurs démographiques et socioéconomiques, l'effet « immigrant » est considérablement nuancé. Dans une large mesure, le niveau d'éducation relativement élevé des parents immigrés explique l'avantage éducatif dont jouissent les membres de la première et de la deuxième génération.

Relativement à la région d'origine, Finnie et Mueller (2008) révèlent encore que les jeunes de première et de deuxième génération originaires de Chine, d'Afrique et d'autres pays d'Asie étaient substantiellement plus susceptibles de fréquenter une université. Particulièrement notable est le taux de fréquentation universitaire parmi les jeunes Chinois. Les jeunes immigrants chinois et les jeunes Chinois nés au Canada étaient, respectivement, 51 % et 44 % plus susceptibles de faire des études universitaires que leurs collègues de troisième génération, dont 37,7 % étaient entrés à l'université. Ces groupes, par ailleurs, étaient considérablement moins susceptibles de fréquenter un collège communautaire, en raison de leur taux élevé de fréquentation universitaire. L'étude constate qu'un seul groupe affichait une participation moindre aux études postsecondaires par rapport aux Canadiens de troisième génération; il s'agit des immigrants de première génération en provenance des Amériques (sauf les États-Unis). En moyenne, le taux de jeunes d'Amérique centrale et du Sud fréquentant une université était de 15 % inférieur au taux de leurs homologues de troisième génération. L'introduction de variables de contrôle sociodémographiques a permis d'expliquer ces différences dans la fréquentation universitaire chez certains groupes, et non chez d'autres. Par exemple, la fréquentation relativement élevée des élèves africains de première génération est devenue non significative après contrôle du facteur éducation parentale, tandis que les différences pour les immigrants chinois et ceux provenant des Amériques ont peu changé. Ainsi, les explications des différences dans le rendement scolaire relativement aux Canadiens de troisième génération varient grandement selon le statut générationnel et le pays (ou la région) d'origine. Pour certains, la différence s'explique par l'éducation parentale des enfants et les caractéristiques démographiques de base et pour d'autres, la différence ne peut pas être expliquée par des facteurs observables.

Les conclusions de l'étude de Finnie et Mueller et celles d'autres recherches soulignent la variabilité de l'accès aux études postsecondaires et du succès dans ces études parmi la population immigrante et les minorités visibles. Non seulement on constate des différences parmi les différents groupes d'immigrants quant à la fréquentation de programmes postsecondaires, mais il y a aussi des différences énormes quant au type d'établissement qu'ils fréquentent. Se basant sur des données de l'Enquête sur la diversité ethnique de 2002, Abada et Tenkorang (2009) indiquent que, parmi les immigrants âgés de 18 à 34 ans, 42 % des étudiants qui étaient arrivés au Canada avant l'âge de 15 ans et 39 % des étudiants qui sont nés au Canada de parents immigrés avaient obtenu un diplôme universitaire, tandis que 29 % et 33 %, respectivement, avaient terminé des programmes d'études collégiales ou d'enseignement professionnel. En termes d'origine ethnique, on observe que les groupes originaires de Chine et d'Asie du Sud étaient en tête quant à l'obtention d'un diplôme universitaire, représentant 57 % et 47 % de leur population respective, alors qu'un nombre substantiellement moins important de Blancs (31 %) et de Noirs (28 %) avaient acquis un diplôme universitaire. Les Noirs, toutefois, étaient plus susceptibles (38 %) que d'autres groupes de terminer des programmes collégiaux ou professionnels, tandis que les Blancs étaient le plus susceptibles de ne poursuivre aucune sorte d'études postsecondaires (36 %).

Le taux exceptionnellement élevé d'obtention de diplôme parmi les jeunes immigrants d'origine asiatique – en particulier, parmi les jeunes Chinois – est continuellement mis en évidence dans la documentation de recherche, notamment aux États-Unis. Dans ces études, on utilise souvent l'expression « minorité modèle » pour désigner les étudiants asiatiques en raison du taux élevé de succès scolaire observé chez ce groupe, quoique cette désignation est critiquée du fait qu'elle masquerait des variations substantielles au sein de cette catégorie d'étudiants (Farley et Alba, 2002; Kao, 1995). Le succès scolaire des étudiants asiatiques est souvent attribué au capital ethnique. Plus précisément, de nombreuses études américaines indiquent que des caractéristiques comme le tempérament conciliant, la diligence, le zèle au travail et l'importance que les études représentent pour eux expliqueraient la performance exceptionnelle des jeunes Chinois à l'école (Peng et Wright, 1994). Les études canadiennes portant sur les effets du capital ethnique appuient cette hypothèse. D'après les données recueillies auprès de 515

élèves qui fréquentaient trois écoles de langue chinoise à Calgary, Chow (2004) rapporte que plus des deux tiers (2/3) des répondants ont déclaré avoir obtenu une note globale moyenne de 80 % ou plus; 25 % ont obtenu une moyenne de 70 à 79 %, et seulement 36, parmi les 515 étudiants, ont récolté une note moyenne inférieure à 70 %. Fait intéressant, l'étude indique que le statut socioéconomique et l'éducation du père n'avaient pas d'impact significatif sur le succès des jeunes Chinois, citant plutôt, comme prédicteurs marquants du rendement scolaire, le capital ethnique, l'auto-identification ethnique et la maîtrise de la langue chinoise.

On s'est beaucoup penché récemment sur le rendement scolaire des jeunes Noirs, en particulier à Toronto. En réponse au faible rendement et aux taux de décrochage élevés parmi les élèves noirs des écoles de Toronto, les conseillers scolaires ont approuvé en 2008 une proposition visant à créer une école publique noire, la première du genre au Canada. Des estimations récentes du Toronto District School Board (TDSB) indiquent que jusqu'à 40 % des élèves nés dans les Caraïbes, 32 % de ceux nés en Afrique de l'Est et 28 % des élèves en provenance de l'Afrique de l'Ouest ont abandonné l'école secondaire en cours de route (Brown, 2006). L'école africaine ou noire de Toronto entend combler l'écart de rendement par rapport aux autres groupes immigrants en s'attaquant aux problèmes concernant l'engagement scolaire des élèves. Les programmes éducatifs de l'école noire misent sur les expériences, la culture et l'histoire des Africains, dont il est peu tenu compte dans le système éducatif du Canada et d'ailleurs (Dragnea et Erling, 2008). Même si des études indiquent que, dans plusieurs districts scolaires des États-Unis, les écoles africaines ont constaté une amélioration du rendement parmi les élèves noirs (Durdin, 2007; Watson et Smitherman, 1996), il reste à voir si cette approche sera efficace en contexte canadien.

## **Facteurs expliquant les disparités dans le rendement scolaire**

### *Facteurs individuels et familiaux*

La disparité des rendements scolaires parmi les jeunes immigrants de première et de deuxième génération, peu importe l'origine ethnique, ne peut s'expliquer par une seule cause. Néanmoins, les facteurs familiaux constituent des influences cruciales. Les parents immigrés d'aujourd'hui proviennent de milieux culturels et socioéconomiques très variés et différents dans leur niveau

d'éducation et leur expérience de travail. À leur arrivée au Canada, beaucoup éprouvent des difficultés à trouver des emplois offrant une rémunération appropriée. L'effet négatif du (faible) statut socioéconomique (SSE) de la famille sur le rendement de l'enfant est aujourd'hui bien documenté (Frenette, 2007; Finnie *et al*, 2005). En général, le niveau d'études des parents et le revenu familial sont les premiers prédicteurs des résultats scolaires et ces facteurs expliquent, selon les conclusions, la variation proportionnellement substantielle que l'on trouve dans la performance éducative des jeunes, c'est-à-dire dans le rendement scolaire, le décrochage, les années d'études, et l'obtention d'un diplôme postsecondaire (Kao et Thompson, 2003; Bowlby et McMullin, 2002; Parker *et al*, 2003). Pour ce qui est des parcours suivis après l'école, un certain nombre d'études du Canada et d'ailleurs indiquent que les jeunes issus de familles de faible statut socioéconomique sont moins susceptibles de terminer l'école secondaire et de poursuivre des études postsecondaires (Marks, 2005). Parmi ceux qui s'inscrivent dans un établissement d'enseignement postsecondaire, les étudiants issus de ces familles ont moins tendance à fréquenter une université et sont donc plus susceptibles de s'inscrire à des programmes d'études collégiales ou d'enseignement professionnel que les élèves issus de familles d'un statut socioéconomique plus élevé (Butlin, 1999; Frenette, 2007). Par exemple, des données extraites de l'Enquête auprès des sortants menée en 1991 indiquent que près de 70 % des diplômés de l'école secondaire dont au moins un des parents avait un niveau d'études universitaire avaient fréquenté une université, contre à peine 30 % pour les diplômés dont les parents n'avaient aucune éducation postsecondaire. Par ailleurs, les élèves dont les parents avaient un niveau d'études collégial ou dont les parents possédaient un diplôme d'études secondaires ou un niveau scolaire non sanctionné par le diplôme étaient deux fois plus susceptibles de fréquenter un collège ou un établissement d'enseignement professionnel (Butlin, 1999). Le lien entre le statut socioéconomique et le niveau d'éducation est particulièrement étroit dans le cas des immigrants. Étant donné que beaucoup de nouveaux venus au Canada viennent de milieux défavorisés et rencontrent des difficultés économiques très dures à leur arrivée, des questions se posent quant à la performance scolaire de leurs enfants et à leur réussite future dans les études.

Des recherches du Canada et des États-Unis indiquent que, après contrôle statistique du statut socioéconomique des familles, l'écart de performance entre les immigrants et les natifs du pays

– et entre les minorités ethniques et les Blancs – se resserre et, dans beaucoup de cas, se referme (Bennett et Lutz, 2009; Kao et Thompson, 2003). Après avoir contrôlé divers facteurs structurels, notamment les niveaux d'éducation et le prestige professionnel des deux parents, Thiessen (2009) mentionne que la disparité des inscriptions universitaires entre les étudiants d'origine européenne nés au Canada et les immigrants et les non-immigrants d'origine africaine et latino-américaine s'amenuise. Ces conclusions impliquent que la non-inscription à l'université est en partie attribuable au désavantage socioéconomique de ces groupes. Par contre, on a constaté que les facteurs structurels n'influaient pas sur le taux d'inscriptions plus élevé à l'université parmi les jeunes d'Asie de l'Est nés au Canada ou nés à l'étranger, car le contrôle des facteurs structurels accentuait leur avantage éducatif existant au lieu de le ramener à des niveaux comparables à ceux des étudiants nés au Canada ou à ceux des étudiants d'origine européenne. Il semblerait que le taux d'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires chez les immigrants en provenance de l'Asie de l'Est serait, en fait, supérieur si leur famille jouissait du même avantage socioéconomique que les étudiants nés au Canada.

La situation socioéconomique défavorable dans laquelle se trouvent de nombreux jeunes immigrants entraînerait normalement des résultats scolaires médiocres. On s'attendrait à un risque accru de décrochage à l'école secondaire ou, s'ils obtenaient le diplôme d'études secondaires, on s'attendrait qu'ils ne choisissent pas l'option des études postsecondaires. Or, les jeunes immigrants se révèlent souvent remarquablement résilients. Un grand nombre surmontent les obstacles qu'ils rencontrent et prennent des parcours éducatifs inattendus (Eccles, 2008). Ces cheminements non anticipés vers des études postsecondaires fructueuses parmi des groupes d'immigrants particuliers sont fréquemment attribués à des facteurs culturels, comme les rapports familiaux, les attentes des parents et les aspirations des élèves (Bankston, 2004; Kao et Tienda, 2005; Szalacha *et al*, 2005). En effet, il y a de fortes raisons de croire que l'implication des parents influence grandement les transitions après le secondaire (Eccles, 2008; Frenette, 2007; White et Glick, 2000). Par exemple, Glick et White (2004) démontrent que les élèves dont les parents ont de hautes attentes éducatives à leur égard sont plus susceptibles de terminer l'école secondaire et de poursuivre des études postsecondaires que ceux dont les parents ont peu d'attentes. Ce lien apparaît persister après contrôle du rendement scolaire antérieur et du statut socioéconomique. On estime que les attentes des

parents se traduisent par des aspirations éducatives plus élevées, en particulier chez les enfants d'immigrants (Krahn et Taylor, 2005). Servant, par la suite, de rempart contre le désavantage structurel, ces aspirations se traduisent par des taux élevés de rendement et de réussite scolaire.

Des chercheurs ont de plus supposé qu'une portion de l'écart des rendements scolaires selon le pays ou la région d'origine peut être attribuée au problème de la maîtrise de la langue parmi les immigrants de première génération (Schmid, 2001). Des études montrent que les immigrants des minorités linguistiques s'en sortent généralement moins bien dans les tests de littératie que ceux qui parlent couramment l'anglais ou le français (langues officielles); cependant, à mesure que les élèves acquièrent la maîtrise de la langue, l'écart se resserre et leur performance finit par rejoindre ou dépasser celui de leurs collègues de langue anglaise ou française (Worswick, 2004). Se servant des données issues des trois premières vagues de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Worswick (2001) a enquêté sur le rendement d'enfants d'immigrants en âge scolaire, partout au Canada. On a mesuré le rendement à l'aide des évaluations des parents et des enseignants ou des résultats de tests de lecture, d'écriture et de mathématiques et des résultats de tests standardisés. Les résultats montrent que les enfants d'immigrants dont la première langue n'est ni l'anglais ni le français affichaient un rendement inférieur à l'égard de deux mesures de la littératie, alors que le rendement en mathématiques était comparable à celui des enfants de parents nés au Canada. Toutefois, avec le temps, la capacité de lecture de ces enfants rejoignait celle des autres, ce qui suggère que la capacité de lecture s'accroît rapidement chez les enfants dont les parents n'ont pour langue maternelle ni l'anglais ni le français. On a constaté que, dès l'âge de 13 ans, les enfants d'immigrants s'en sortaient au moins aussi bien que les enfants de parents natifs du Canada à l'égard de toutes les mesures du rendement scolaire (Worswick, 2001:13). Worswick (2001) conclut que les enfants d'immigrants s'en sortent, en moyenne, très bien à l'école et que :

Le succès des enfants de milieux non anglophones ou francophones est particulièrement impressionnant étant donné les difficultés qu'il sont susceptibles de rencontrer dans l'adaptation à un système scolaire qui fonctionne dans une langue non familière (p. 14).

Pourtant, même si les exemples indiquent que les enfants d'immigrants qui ne parlent ni l'anglais ni le français réussissent à rattraper les enfants natifs du pays en termes de maîtrise de la langue, il faut pas mal de temps pour éliminer l'écart. Les adolescents qui entrent dans le système scolaire canadien connaissant peu ou guère d'anglais ou de français peuvent se retrouver grandement désavantagés, étant donné qu'il n'y a pas beaucoup de temps pour acquérir la maîtrise de la langue avant la fin des études secondaires (Gunderson, 2007).

Le statut socioéconomique et la compétence dans les langues officielles n'expliquent qu'en partie l'écart des résultats éducatifs entre les générations et entre les régions d'origine. On a constaté un lien marqué entre les mesures du rendement scolaire antérieur et le passage aux études postsecondaires et, comme on l'a mentionné plus haut, les enfants d'immigrants ont tendance à mieux réussir à l'école que leurs camarades de troisième génération. Les notes reçues aux tests standardisés, les résultats du bulletin scolaire, l'assiduité, le redoublement de classe et la répartition des élèves en filières ou groupes d'aptitudes sont autant de facteurs influant sur les parcours éducatifs, notamment sur l'obtention du diplôme d'études secondaires, sur le décrochage ou sur la poursuite d'études au collège ou à l'université (Carbonaro, 2005; Shaiks *et al*, 2008). Dans leur analyse fouillée de l'Enquête auprès des jeunes en transition de 2000 de Statistique Canada, Bowlby et McMuellen (2002) remarquent des différences prononcées dans le rendement scolaire des diplômés du secondaire et des décrocheurs âgés de 18 à 20 ans. Par rapport aux diplômés, les décrocheurs étaient de loin plus susceptibles de maintenir une moyenne de C ou D au cours leur dernière année d'école, leurs notes en mathématiques et en langues étant notablement plus basses. De plus, ils remarquent que les décrocheurs avaient tendance à avoir redoublé une classe à l'école élémentaire; en effet plus d'un tiers (1/3) des garçons et un quart (1/4) des filles qui avaient abandonné l'école en cours de route avaient redoublé une année, tandis que chez les diplômés du secondaire, environ 7 % des garçons et 5 % des filles avaient redoublé une classe.

La répartition en filières ou groupes d'aptitudes des élèves du secondaire (autrement dit, leur répartition selon leurs aptitudes et capacités) est une pratique suivie en Ontario et dans de nombreuses autres administrations, l'idée étant de permettre aux élèves de prendre les cours qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et capacités. La pratique est cependant

vigoureusement contestée, les opposants invoquant des études qui montrent que les élèves issus de milieux défavorisés, notamment les élèves pauvres et ceux issus de minorités ethniques, se retrouvent en un nombre disproportionné dans les groupes d'aptitudes inférieurs (Cheung, 2007; Davies et Guppy, 2006; Oakes, 2005). Il en résulte que les options d'études postsecondaires pour ces jeunes sont limitées et qu'on reproduit ainsi les inégalités sociales. En gros, la recherche indique que la répartition en filières a un effet positif sur le rendement scolaire des groupes d'élèves ayant des aptitudes supérieures, ce qui n'est pas le cas pour les groupes ayant des aptitudes moyennes ou inférieures (Ansalone, 2003; 2001). Les classes des groupes moyens ou inférieurs se caractérisent généralement par la présence d'enseignants de moindre expérience, qui affichent aussi des attentes moindres à l'égard des élèves (Richardson, 1989; Katz, 1999); par un curriculum moins stimulant et des matériels d'apprentissage de calibre inférieur (Callahan, 2005); et par des élèves en proie à l'ennui, qui manifestent un faible engagement scolaire (Berends, 1995). Ces facteurs ont un impact défavorable sur le rendement scolaire et la probabilité pour ces jeunes de poursuivre des études postsecondaires. En effet, par rapport aux élèves des groupes d'aptitudes supérieurs, ceux des groupes moyens et inférieurs sont moins susceptibles de terminer l'école secondaire ou de poursuivre et de terminer des études postsecondaires (Gamoran et Mare, 1989; Krahn et Andres, 1999).

Au Canada, des études récentes indiquent que, malgré leur désavantage structurel, les immigrants et les minorités visibles ont tendance à s'inscrire dans les groupes d'aptitudes supérieurs. Par exemple, Krahn et Taylor (2007) ont mené une enquête sur la pratique de la répartition en filières dans quatre provinces canadiennes : l'Ontario, la Colombie-Britannique, l'Alberta et la Saskatchewan. Leur étude révèle que les immigrants, les minorités visibles et les élèves dont la langue maternelle était l'anglais ou le français avaient davantage tendance à se retrouver dans les groupes d'aptitudes supérieurs, qui facilitent l'accès aux études postsecondaires. Néanmoins, il est important de noter qu'il peut y avoir des différences au sein des groupes. Les jeunes de certains groupes d'origine, les immigrants qui arrivent au Canada à l'adolescence, de même que ceux qui ont une maîtrise médiocre de l'anglais ou du français peuvent, en raison de perceptions erronées ou autres sur leurs capacités scolaires, se retrouver dans des groupes d'aptitudes de niveau inférieur.

Bien qu'indirectement, la variation du rendement scolaire parmi les groupes d'immigrants s'explique aussi grandement par l'optimisme des parents qui perçoivent la possibilité de mobilité sociale par l'éducation, si ce n'est pour eux-mêmes, du moins pour leurs enfants (Caplan *et al*, 1992; Ogbu, 1991). Même si les familles rencontrent souvent des difficultés économiques à leur arrivée, beaucoup d'enfants réussissent bien à l'école parce que leurs parents tiennent l'éducation en haute estime et ont des attentes élevées quant au succès de leurs enfants à l'école. L'optimisme des parents se traduit chez l'enfant par des aspirations éducatives soutenues et par des comportements propices à son rendement élevé. Il semble que la motivation et les efforts que manifestent ces enfants les aident à surmonter les obstacles linguistiques et à surpasser leurs camarades issus de familles nées au pays (Fuligni, 1997). De plus, il est probable que les enfants d'immigrants de la génération 1,5 et de la deuxième génération surpassent dans leur rendement ceux de la première génération, car, outre l'optimisme des parents qui les soutient dans leurs efforts, ils bénéficient de la maîtrise de la langue du pays d'accueil. Des études montrent clairement que le vif intérêt et le soutien des parents influent positivement sur le rendement et le succès scolaire de l'enfant (Kao, 2004); Szalach *et al*, 2005); beaucoup d'ailleurs voient dans l'effet « ethnicité » positif persistant – même après contrôle des différentes caractéristiques relatives aux antécédents – un facteur reflétant la valeur importante que certains groupes accordent au succès éducatif (Kao et Tienda, 2005; Portes et Rumbaut, 1996; Caplan *et al*, 1989). Des études se penchant sur les attitudes des élèves et des parents à l'égard de l'école soutiennent cette hypothèse. Par exemple, selon Fuligni (1997), jusqu'à 70 % de l'écart générationnel constaté dans le rendement des élèves pourrait être attribué à l'attitude et aux comportements positifs des adolescents et de leurs parents à l'égard de l'éducation.

#### *Au-delà de l'élève : le contexte du quartier et de l'école*

Facteur également important dans le rendement de l'élève, mais moins souvent analysé, est le contexte social plus large qui détermine la manière dont l'enseignement est dispensé et reçu. Les immigrants et les minorités ethniques ne sont pas répartis géographiquement de manière uniforme. Les immigrants de première génération, en particulier, ont tendance à se concentrer dans des quartiers particuliers, ce qui implique que certaines écoles accueillent un nombre disproportionné d'élève immigrés. De ce fait, les caractéristiques socioéconomiques des

quartiers et des écoles sont susceptibles d'influencer, directement et indirectement, les résultats scolaires à long terme de leurs élèves. Des études soulignent que les caractéristiques du quartier, comme la situation socioéconomique, la structure des familles, la mobilité et la concentration d'immigrants et de minorités ethniques jouent un rôle dans le rendement scolaire des jeunes (Ainsworth, 2002; Brännström, 2008; Garner et Raudenbush, 1991; Turkey, 2003; Dooley *et al*, 2009). Les influences de l'école sont très proches de celles du quartier (Hamnett *et al*, 2007; Brown-Jeffy, 2006; Bankston et Caldas, 2000). Mais outre les aspects démographiques et socioéconomiques de la population étudiante, l'école est à même d'influer sur le rendement des élèves selon qu'elle pratique ou non la répartition en filières ou groupes d'aptitudes, selon sa taille, et selon la qualité de ses enseignants (Ainsworth, 2002; Hallinan, 2004; Marks, 2006; Willms et Chen, 1989).

Dans leur étude sur les aspects de l'école et du quartier capables d'influencer les parcours éducatifs, les théoriciens font ressortir l'importance des conditions socioéconomiques et de la ségrégation ethnique ou raciale (Crosnoe, 2005; Epps, 1995; Portes et MacLeod, 1996). À leur arrivée, les immigrants sont souvent confrontés à des difficultés économiques, un grand nombre d'entre eux tendant à s'installer dans des quartiers défavorisés, et même pauvres, qui se caractérisent par des milieux familiaux perturbés, l'influence négative des pairs, la violence et par des écoles pourvues de ressources insuffisantes (Zhou, 2002). En conséquence, les élèves qui vivent dans des quartiers de bas niveau socioéconomique et ceux qui fréquentent des écoles accueillant une population étudiante socioéconomiquement défavorisée ont tendance à : réussir moins bien aux tests standardisés (Ainsworth, 2002; Thompson, 2002); à décrocher de l'école en nombres plus élevés; et sont moins susceptibles de poursuivre des études postsecondaires (Garner et Raudenbush, 1991; Vartanian et Gleason, 1999). Des recherches suggèrent que l'expérience scolaire des enfants issus de quartiers défavorisés tend à être moins enrichissante et les enseignants ont tendance à avoir moins d'expérience (Battistich *et al*, 1995; Barr, 2005).

Les études confirment généralement le rôle que jouent l'école et le quartier dans la réussite scolaire des jeunes. Après avoir établi des différences substantielles dans le rendement scolaire de groupes de jeunes issus de toutes ethnies et de tous pays, Pong et Hao (2002) se sont

penchés sur l'importance relative, aux États-Unis, des influences des caractéristiques du quartier et de l'école sur la note moyenne individuelle déclarée (NMG) lors d'une enquête auprès de 17 000 élèves inscrits dans 127 écoles américaines. Les résultats indiquent que le handicap scolaire des enfants de familles d'origine mexicaine, cubaine et portoricaine, par rapport aux Blancs de troisième génération, pouvait s'expliquer en partie par la situation défavorable du quartier et de l'école. Pour le quartier, les auteurs citent comme facteurs contextuels défavorables une population composée d'un nombre disproportionné de personnes socioéconomiquement défavorisées, ou de personnes nées à l'étranger ou maîtrisant peu la langue anglaise. Pour l'école, les facteurs cités sont l'effectif nombreux des classes et un mauvais climat scolaire. De plus, les auteurs révèlent que les caractéristiques du quartier étaient plus importantes pour la performance scolaire des enfants d'immigrants que pour les enfants de familles nées au pays. Dans le contexte canadien, McAndrew *et al* (2009) ont constaté que les seuils de faible revenu (SFR) des quartiers et le statut socioéconomique des écoles à Vancouver, Montréal et Toronto étaient des facteurs déterminants de la réussite en 12<sup>e</sup> année et de l'abandon précoce (ou du décrochage) de l'école.

### **Implications en termes de recherche**

Les études portant sur les expériences scolaires des jeunes immigrants mettent au jour plusieurs aspects qui nécessitent un examen approfondi. Premier constat, il est nécessaire de subdiviser la « catégorie immigrants » afin de déterminer la variabilité ethnique, culturelle et régionale d'une famille immigrée à l'autre. Une autre distinction à faire est celle de la génération d'immigration – première, deuxième ou troisième génération. Des études isolées indiquent que si les enfants sont nés à l'étranger ou s'ils sont nés au Canada (de parents nés à l'étranger), ces enfants ont des attentes et des expériences scolaires tout à fait différentes au Canada. Pour les enfants nés à l'étranger, le pays ou la région d'origine est un indicateur prépondérant de la différence culturelle et économique qui influence leur capacité à s'adapter à la vie scolaire canadienne. Les importants écarts de rendement mis en évidence parmi les jeunes immigrants confirment l'influence de ces différences, tout autant que l'influence de la situation socioéconomique qu'affrontent les familles à leur arrivée.

En résumé, les études existantes indiquent que de nombreux facteurs expliquent les résultats scolaires différents observés parmi les jeunes immigrants d'une génération à l'autre et d'une origine à l'autre. Dans la plupart des cas, le succès scolaire peut être attribué à la situation socioéconomique favorable des familles et à la présence d'attitudes culturelles qui encouragent l'engagement scolaire et la réussite. Cependant, le peu d'importance accordée à l'éducation, la pauvreté, la ségrégation géographique, de même que des conditions d'apprentissage défavorables dans quelques écoles sont autant de facteurs qui peuvent compromettre la performance scolaire. La recherche de solutions pour changer la manière dont les différences individuelles et les influences du quartier et de l'école façonnent les décisions des jeunes immigrants à la sortie du secondaire est assurément une tâche complexe. Les études portant sur le rôle de l'éducation dans l'établissement des immigrants offrent des analyses différentielles et localisées auxquelles contribue la présente étude portant sur des élèves du Toronto District School Board, qui examine les expériences des jeunes immigrants à l'école secondaire et les parcours qu'ils suivent après le secondaire.

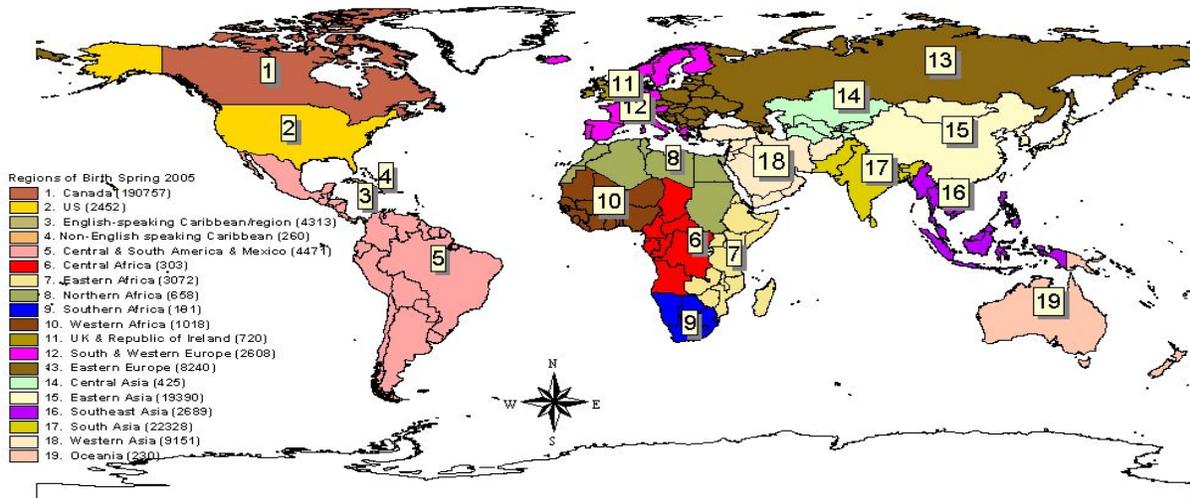
## Méthodologie

### Lieu faisant l'objet de l'étude et caractéristiques – Le Toronto District School Board

Comme tout organisme au service de la collectivité, le Toronto District School Board (TDSB) est confronté aux mutations que connaît Toronto. L'état démographique et l'évolution des réalités sociales transforment continuellement la ville. Ces réalités en constante évolution, ce sont la population de Toronto, l'âge de ses habitants, les taux de naissance, l'immigration, les niveaux de revenu et de pauvreté, la population active, les développements immobiliers résidentiels, le soutien dont bénéficient les enfants qui vivent au sein du TDSB et leurs aspirations scolaires. Il convient de ne pas perdre de vue en ce qui concerne l'impact de l'immigration – et ce sont là des facteurs clés – que si environ 17 % de la population du Canada se compose d'immigrants, à Toronto, c'est 47 % de la population qui est issue de l'immigration. Des analyses récentes de la population scolaire du TDSB (Yau et O'Reilly, 2007) indiquent que les élèves nés hors du Canada représentent 30 % des classes de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année et 42 % des classes de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Toutefois, dans la population scolaire totale de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, la proportion de parents d'élèves nés hors du Canada est encore plus élevée, avec 71 % des familles où les deux parents sont nés à l'étranger, ce taux grimant à 80 % pour les familles où un des parents est né à l'étranger. Ces chiffres révèlent le nombre considérable d'élèves de deuxième génération inscrits au TDSB. Étant donné l'origine non européenne des immigrants les plus récents, ces chiffres montrent aussi la composition estudiantine très diversifiée des écoles du TDSB. La carte ci-après indique le nombre des élèves du TDSB selon leur région d'origine.

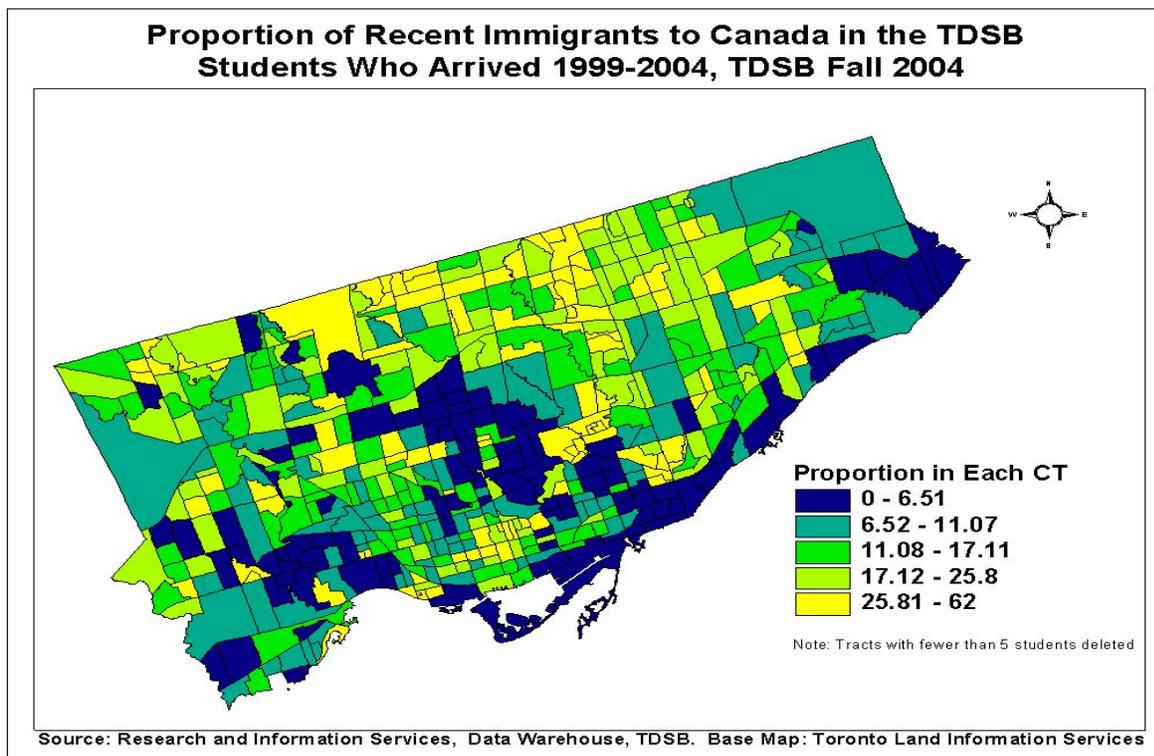
## TDSB Students Regions of Birth (Spring, 2005)

(Number of students born in each region in brackets)



Sources: Research and Information Services/Data Warehouse, TDSB; ESRI

Le TDSB est un district scolaire très étendu et diversifié qui a connu des changements démographiques considérables depuis ses débuts. On peut voir l'impact de l'immigration sur la carte présentée ci-après, qui montre la répartition des immigrants d'arrivée récente dans le district du TDSB, selon les secteurs de recensement :



## Données et échantillons

Pour constituer l'information de base nécessaire à l'analyse, on a combiné les données du Système d'information sur les élèves du Toronto District School Board pour l'année 2000, le dossier de la cohorte d'élèves de 9<sup>e</sup> année et les données obtenues du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (le CDAUO) et du Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO).

### *Données du TDSB*

La principale source de données utilisée pour la présente étude est la cohorte des élèves de 9<sup>e</sup> année qui sont entrés dans des écoles du TDSB en septembre 2000 et qui ont été suivis au sein du district scolaire jusqu'à l'automne 2006. Le dossier porte sur 18 469 répondants. De ce nombre, 2 220 élèves ont quitté le TDSB entre l'automne 2000 et l'automne 2006 pour s'inscrire à un autre système scolaire, le groupe à l'étude étant, de ce fait, ramené à 16 249 élèves. Ce

dernier nombre a été encore rajusté et ramené à 14 252 élèves, pour tenir compte des jeunes qui étaient demeurés dans le district du TDSB au-delà de la période de référence ou qui s'étaient inscrits à la section d'éducation des adultes du TDSB.

Le dossier du TDSB répertorie les élèves qui ont obtenu le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) et ceux qui ont quitté l'école sans obtenir le diplôme. On a ensuite subdivisé les diplômés en fonction de leur décision de faire (ou non) une demande d'admission à un collège ou une université de l'Ontario. Après avoir suivi les demandes d'admission aux études postsecondaires (EPS) pendant deux ans après la date normale d'obtention du diplôme secondaire (année modèle 2004), on a constaté que l'échantillon révélait des parcours EPS d' « entrée directe » dans un collège ou une université et des parcours non EPS, où se retrouvent des diplômés du secondaire et les décrocheurs.

#### *Données du CDAUO et du SACO*

Les demandes d'admission à des établissements postsecondaires de l'Ontario se font par l'entremise du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (CDAUO) ou du Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO). Normalement, les jeunes font une demande au printemps d'une année donnée et commencent leurs études postsecondaires en septembre de la même année. En ce qui concerne les données à ce sujet, on observe trois phases :

- *Demandes* : Les étudiants présentent une demande d'admission à un programme d'une université ou d'un collège communautaire de l'Ontario.
- *Confirmations* : Les étudiants confirment par écrit l'acceptation de l'offre d'admission qu'ils ont reçue d'une université ou d'un collège communautaire de l'Ontario.
- *Inscriptions* : Les étudiants s'inscrivent à l'université ou au collège ontarien choisi. Le TDSB reçoit l'information sur les demandes d'admission et les confirmations; il ne reçoit pas l'information sur les inscriptions proprement dites.

Comme on l'a déjà indiqué, le CDAUO recueille les demandes d'admission à l'université et les

confirmations à ce sujet, et le SACO recueille les demandes d'admission à un collège communautaire et les confirmations s'y rapportant. À chaque cycle de demande, l'information sur les demandes d'admission et les confirmations concernant les élèves du TDSB sont envoyées, selon un format standardisé, à l'unité Développement organisationnel / Services de recherche et d'information du TDSB. Cette information est ensuite mise en relation avec le jeu d'indicateurs de la réussite scolaire pour l'année en question, qui est un ensemble de renseignements sur tous les élèves de l'année scolaire ordinaire. La mise en relation des données sur les demandes et confirmations du CDAUO se fait au moyen du numéro de l'élève (système d'information Trillium). Pour les données du SACO, la mise en relation se fait selon une méthode de correspondance à liens multiples faisant intervenir le numéro de l'élève (Trillium), le numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) et un numéro alphanumérique de données communes. Les données du CDAUO et du SACO concernant les cycles de demande d'admission de 2004, 2005 et 2006 servent à identifier les demandes adressées auprès de divers programmes universitaires ou collégiaux de l'Ontario – arts, commerce, ingénierie, sciences sociales, etc. – ainsi que les confirmations de l'acceptation dans une université ou un collège.

## **Plan de recherche**

Le regroupement des données du TDSB, du CDAUO et du SACO a permis de déterminer quatre parcours postsecondaires : l'université; le collège; et les parcours hors études postsecondaires, où l'on retrouve des jeunes en possession du diplôme d'études secondaires et les décrocheurs de l'école. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des éléments du plan de recherche et leurs relations présumées dans l'analyse. La première variable du plan de recherche dans le dossier de données du TDSB combine la région d'origine et la langue parlée à la maison pour indiquer l'appartenance à un groupe d'immigrants et le statut générationnel de la personne. Pour les autres facteurs influençant la performance scolaire et le choix de parcours, on a utilisé des éléments choisis du contexte sociofamilial, des caractéristiques personnelles de l'élève et des conditions d'apprentissage présentes à l'école, ces éléments choisis ayant été obtenus au moment de l'évaluation. Les antécédents et les corrélations du choix de parcours ont été mesurés quand les élèves de la cohorte de 2000 se trouvaient dans

les classes de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. À l'exception la structure familiale qui a été mesurée en 2003-2004, toutes les variables *caractéristiques personnelles* et *caractéristiques familiales* ont été évaluées quand l'élève se trouvait en 9<sup>e</sup> année. Les mesures cumulatives du changement d'école et de l'inscription à des cours d'anglais langue seconde (ESL) ont été évaluées en fonction de l'information recueillie dans les classes de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Les conditions d'apprentissage présentes à l'école ont été évaluées en fonction de l'information obtenue auprès de la dernière école fréquentée par l'élève.

<b>Transition postsecondaire</b>		
<b>Contexte sociofamilial</b>	<b>Conditions d'apprentissage présentes à l'école</b>	<b>Choix de parcours</b>
<i>Seuil de faible revenu (SFR) Structure familiale Changement d'école</i>	<i>% d'élèves parlant l'anglais Statut socioéconomique de l'école Taille de l'école</i>	<i><u>Parcours d'études postsecondaires</u> Université Collège  <u>Marché du travail</u> Diplômés du secondaire Décrocheurs du secondaire</i>
<b>Caractéristiques personnelles et performance scolaire</b>		
<i>Statut d'immigrant * Sexe Âge d'entrée à l'école Statut « à risque » (Crédits) Inscription dans un programme ESL Filière de cours (ou groupe d'aptitudes)</i>		
<b>2000</b>	<b>Période de l'étude</b>	<b>2004-2005-2006</b>
* Le statut d'immigrant est la variable du plan de recherche pour la présente étude		

## Description des variables

*Parcours* : Les parcours après l'école secondaire peuvent être définis selon quatre groupes d'élèves : les jeunes ayant choisi l'université; ceux ayant choisi le collège; les diplômés du secondaire; et les décrocheurs. Les deux premiers groupes sont ceux qui, après la 12<sup>e</sup> année de secondaire, sont entrés directement dans un établissement postsecondaire de l'Ontario. Plus

précisément, les jeunes ayant choisi les parcours d'études postsecondaires (EPS) sont ceux qui avaient, dans la période de 2004 à 2006, *confirmé* l'acceptation d'une offre d'admission à une université ou à un collège. Les deux autres groupes – les diplômés et les décrocheurs du secondaire – sont les jeunes qui n'ont pas poursuivi directement des études postsecondaires après l'école.

*Statut d'immigrant* : Le statut d'immigrant combine la région de naissance et l'information sur la langue parlée à la maison. On a établi sept grandes régions de naissance : le Canada, l'Europe, les Caraïbes de langue anglaise, l'Afrique, l'Asie du Sud, l'Asie de l'Ouest, et l'Asie de l'Est. Les répondants nés au Canada ont été ensuite divisés en deux groupes, selon qu'ils parlent ou non l'anglais à la maison. Puis on a défini les statuts générationnels ainsi : les immigrants de première génération sont ceux qui sont nés à l'étranger; les immigrants de deuxième génération, ceux qui sont nés au Canada mais qui ne parlent pas l'anglais à la maison; et les immigrants de troisième génération, ceux qui sont nés au Canada et qui parlent l'anglais à la maison. Étant donné l'âge des élèves composant la cohorte de 9<sup>e</sup> année, il est plus exact de qualifier la première génération comme étant la première génération et demie (ou génération 1,5) [Boyd, 2008].

*Facteurs sociodémographiques* : Comme on l'a noté dans l'analyse documentaire, différentes études ont documenté l'impact négatif de la pauvreté sur le rendement scolaire des jeunes. Il se trouve que ces facteurs sociodémographiques jouent un rôle dans la région de Toronto (United Way of Greater Toronto et Conseil canadien de développement social, 2004; Ornstein, 2000). Pour évaluer la pauvreté, une variable est utilisée pour mesurer la proportion d'habitants du quartier où réside le répondant qui vivent sous le seuil de faible revenu (SFR) établi par Statistique Canada. Cette variable a été établie à partir des codes postaux des adresses des élèves, que l'on a fait correspondre à leur aire de dissémination (AD), de la manière suivante : le pourcentage de population vivant sous le seuil de faible revenu déclaré lors du recensement de 2001 a été attribué à chaque élève en fonction de l'aire de dissémination dans laquelle il

résidait. Le TDSB a divisé la variable en déciles<sup>2</sup>, avec la valeur 1 indiquant le pourcentage le plus élevé de résidents vivant sous le seuil de pauvreté, et la valeur 10 indiquant le pourcentage le plus faible de résidents vivant sous le seuil de pauvreté. Donc, un pourcentage élevé indique que le répondant réside dans un quartier aisé.

On a aussi évalué des indicateurs plus précis de la situation familiale, en particulier la structure familiale. La structure familiale a été définie selon que les jeunes vivaient avec les deux parents ou qu'ils vivaient selon un autre type d'arrangement ou un arrangement non déterminé. La mobilité de la famille était indiquée par le nombre de fois que l'élève a changé d'école entre son inscription en 9<sup>e</sup> année et sa sortie de l'école.

*Caractéristiques personnelles et performance scolaire* : Outre le statut d'immigrant et le sexe de l'élève, ce jeu de variables a servi à évaluer le rendement scolaire et le potentiel éducatif des élèves. Les indicateurs utilisés sont : la filière du curriculum suivie par l'élève, les crédits accumulés, la date d'entrée à l'école, l'inscription à un cours d'anglais langue seconde (ESL) et l'entrée à l'école à l'âge approprié ou à un âge tardif.

La filière désigne le programme d'études que suit l'élève pour la majorité de ses cours en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année; cet indicateur sert à classer le programme de l'élève selon les filières cours théoriques, cours pratiques, et cours de compétences essentielles. Conformément au curriculum du palier secondaire de l'Ontario introduit par le ministère de l'Éducation à l'automne 1999, les élèves doivent choisir, en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup>, un programme de cours théoriques (préparant à l'université), ou de cours appliqués (préparant au collège), ou de cours de compétences essentielles élaborés à l'échelon local (conduisant au monde du travail). À l'instar des recherches précédentes, la présente étude utilise la même classification, selon la majorité des cours suivis par l'élève en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année.

---

<sup>2</sup> Un décile est chacune des 9 valeurs qui divisent un jeu de données, triées selon une relation d'ordre, en 10 parties égales, de sorte que chaque partie représente 1/10 de l'échantillon de population.

Un élève a été classifié « à risque » s'il a terminé moins de 6 cours donnant droit à un crédit à la fin de la 9<sup>e</sup> année. On a inclus cette variable comme mesure générale du rendement scolaire. Dans leur étude, King *et al* (2009) indiquent que l'accumulation de crédits représente un prédicteur convaincant de l'obtention du diplôme ou du décrochage. Une autre mesure des difficultés scolaires potentielles a servi à indiquer si les élèves avaient pris ou non un cours d'anglais langue seconde (ESL)<sup>3</sup>. Cette variable serait un indicateur de la compétence linguistique. Enfin, une variable prenant en compte l'âge des élèves au début de leur entrée à l'école a été utilisée pour mesurer s'ils avaient débuté l'école en temps voulu ou à un âge tardif.

*Conditions d'apprentissage présentes à l'école* : Dans les conditions d'apprentissage présentes dans les différentes écoles du TDSB, on a inclus la langue parlée à la maison par les élèves. Pour établir cette mesure, on a calculé, pour chaque école, la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison n'était pas l'anglais. Pour établir le statut socioéconomique (SSE) de l'école, on a mis en correspondance les codes postaux des adresses des élèves et le secteur de recensement s'y rapportant. Puis on a classé les écoles selon 4 catégories de statut socioéconomique (SSE), allant d'un SSE faible à un SSE élevé. La taille de l'école a été déterminée selon le taux d'inscriptions de l'école, et 4 tailles ont été établies pour l'étude : moins de 500 élèves; de 500 à 999; de 1 000 à 1 499; et plus de 1 500 élèves.

---

<sup>3</sup> Au début de l'étude de la cohorte, à l'automne 2000, le curriculum de l'Ontario prévoyait des cours d'anglais ESL-ESD (anglais langue seconde et anglais second dialecte). Au fil des ans, les cours ESD ont été renommés ELL (English Language Literacy ou cours d'apprentissage de l'anglais). La grande majorité des cours étant des cours d'ESL, dans le présent document, nous utilisons cette expression et son acronyme pour désigner tous les cours d'ESL-ESD-ELL.

## Résultats

### Statistique descriptive

Le Tableau 1 montre les statistiques descriptives des variables utilisées dans l'étude, selon la région d'origine.

Tableau 1 : Moyennes et proportions selon la région d'origine (N = 14 252)

	Canada (Parlent l'anglais à la maison)	Canada (Ne parlent pas l'anglais à la maison)	Caraïbes	Afrique	Europe	Asie de l'Est	Asie du Sud	Asie de l'Ouest
<b>Parcours</b>								
<i>Université</i>	42	51	12	32	52	72	50	37
<i>Collège</i>	14	16	17	20	13	08	17	17
<i>Diplômés du secondaire</i>	20	15	26	19	15	08	16	19
<i>Décrocheurs</i>	24	18	45	30	20	13	17	27
<b>Sexe</b>								
<i>Masculin</i>	49	47	50	53	49	47	48	48
<i>Féminin</i>	51	53	50	47	51	53	52	52
<b>Âge d'entrée à l'école</b>								
<i>En temps voulu</i>	95	97	85	86	93	91	93	95
<i>Un an en retard</i>	05	03	15	14	07	09	07	06
<b>Structure familiale</b>								
<i>Deux parents</i>	43	65	21	34	65	52	42	54
<i>Autre type d'arrangement</i>	44	25	59	44	23	36	44	29
<i>Arrangement non déterminé</i>	12	09	20	22	12	12	14	16
<b>Filières scolaires</b>								
<i>Cours théoriques</i>	73	80	38	52	82	87	74	71
<i>Cours appliqués</i>	22	16	50	40	14	10	21	24
<i>Compétences essentiels</i>	06	04	13	08	08	03	04	05
<b>À risque de ne pas terminer l'école</b>								
<i>À risque</i>	20	15	40	28	14	10	15	20
<i>Non à risque</i>	80	85	60	72	86	90	85	80
<b>Cours d'anglais</b>								

<b>langue seconde (ESL)</b>								
<i>Oui</i>	01	01	10	16	19	30	23	27
<i>Non</i>	99	99	90	84	81	70	77	73
<b>Changement d'école</b>								
<i>N'ont pas changé d'école</i>	81	82	77	76	80	86	80	72
<i>Ont changé une ou plusieurs fois</i>	19	18	23	24	20	14	20	28
<b>Taille de l'école</b>								
<i>&lt; 500</i>	07	11	13	12	16	11	07	16
<i>500-999</i>	33	34	36	45	28	24	26	28
<i>1 000 – 1 499</i>	50	44	46	37	46	40	54	40
<i>1 500 +</i>	11	12	05	06	10	25	13	16
<b>SSE de l'école</b>								
<i>Fort handicap (Faible SSE)</i>	12	28	35	49	19	12	32	31
<i>Moyen à fort handicap</i>	21	27	30	26	20	15	22	24
<i>Moyen à faible handicap</i>	27	24	27	18	30	33	36	28
<i>Faible handicap (SSE élevé)</i>	40	21	08	07	31	41	11	16
<b>École : Proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais</b>	46,54	56,00	49,00	57,47	54,71	66,30	59,92	61,29
<b>Seuil de faible revenu (SFR)</b>	6,44	5,40	4,08	3,40	4,92	5,39	3,88	4,18
<b>N =</b>	7 792	1 479	5 88	438	930	1 185	1 316	524

## Région d'origine

Au Tableau 1, les données des quatre premières rangées révèlent que les parcours après l'école secondaire étaient très différents parmi les groupes de jeunes de différentes origines. Le fait le plus notable est le contraste entre les élèves d'Asie de l'Est et ceux de toutes les autres régions d'origine. Par exemple, plus de 70 % des élèves d'Asie de l'Est ont confirmé l'acceptation d'une offre d'admission à une université – c'est presque 20 % de plus que les Européens (52 %), le second plus important groupe. Les élèves nés au Canada ne parlant pas l'anglais à la maison constituent le troisième groupe en importance (51 %) à confirmer l'acceptation d'une offre pour l'université, étant suivis de près par les jeunes d'Asie du Sud (50

%). Ensuite, moins de la moitié des élèves du TDSB nés au Canada et parlant l'anglais à la maison (42 %) et un peu plus d'un tiers des jeunes d'Asie de l'Ouest (37 %) ont confirmé l'acceptation d'une offre pour l'université. Ce sont les élèves originaires des Caraïbes qui affichent le taux le plus bas, seulement 12 % ayant confirmé l'acceptation dans une université. Autre résultat frappant, près de la moitié (45 %) des élèves originaires des Caraïbes ont décroché du secondaire dans le TDSB – soit environ 15 % de plus que le groupe d'élèves natifs d'Afrique.

### **Variables sociodémographiques**

Compte non tenu du sexe, il convient de noter quelques résultats quant à l'âge d'entrée dans une école du TDSB et à la structure familiale. Un nombre disproportionné d'élèves d'origine africaine et caribéenne sont entrés à l'école à un âge tardif – 14 % et 15 % respectivement, alors que dans tous les autres groupes d'origine, ce taux est inférieur à 10 %. En ce qui concerne la structure familiale, ce sont les élèves canadiens ne parlant pas l'anglais et les élèves européens qui étaient le plus susceptibles de vivre chez leurs deux parents (65 %). Par contraste, les jeunes en provenance des Caraïbes étaient le moins susceptibles de vivre avec les deux parents (seulement 21 %), la tendance chez ce groupe étant de vivre selon un autre type d'arrangement (59 %).

### **Variables individuelles**

Le Tableau 1 montre que les élèves d'Asie de l'Est (87 %) étaient le plus susceptibles d'emprunter la filière des cours théoriques, suivis des jeunes européens (82 %), puis des élèves natifs du Canada ne parlant pas l'anglais (80 %). Par contre, seuls 38 % des élèves originaires des Caraïbes se retrouvaient dans la filière des cours théoriques, la tendance parmi ce groupe étant de suivre la filière des cours appliqués (50 %) et celle des cours de compétences essentielles (13 %).

Les élèves d'origine caribéenne étaient le plus susceptibles de ne pas terminer l'école secondaire. Environ 40 % des membres de ce groupe étaient classés à risque du fait qu'ils

avaient obtenu moins de 6 crédits à la fin de la 9<sup>e</sup> année. À risque également et en seconde position, on trouve les élèves natifs d'Afrique (28 %), puis, à égalité, les élèves d'Asie de l'Ouest (20 %) et les élèves natifs du Canada parlant l'anglais (20 %). Par contraste, seuls 10 % des jeunes d'Asie de l'Est étaient classés à risque de ne pas terminer la 9<sup>e</sup> année, n'ayant pas obtenu les 6 crédits à la fin de la 9<sup>e</sup> année.

Seulement 1 % des répondants nés au Canada (parlant ou ne parlant pas l'anglais) avaient pris un cours d'anglais langue seconde (ESL). En comparaison, la proportion d'élèves du TDSB originaires d'Asie de l'Est, de l'Ouest et du Sud qui avaient pris un cours d'ESL était considérablement plus élevée, avec 30 %, 27 % et 23 % respectivement.

Le pourcentage des élèves ayant changé d'école en cours de route était similaire chez les jeunes natifs du Canada parlant l'anglais (19 %) et chez les jeunes natifs du pays ne parlant pas l'anglais (18 %). La mobilité scolaire était plus élevée et plus variable chez les groupes récemment arrivés, allant de 14 % pour les élèves originaires d'Asie de l'Est à 28 % pour ceux venant d'Asie de l'Ouest.

La majorité des élèves du TDSB, tous groupes d'origine confondus, fréquentaient des écoles comptant entre 500 et 1 499 élèves; et il n'y avait pas de différences majeures d'un groupe d'origine à l'autre en ce qui concerne la taille de l'école. Cependant, le Tableau 1 montre une différence plus marquée quant au statut socioéconomique (SSE) des écoles selon la région d'origine. Par exemple, les élèves nés en Afrique ou dans les Caraïbes, et dans une moindre mesure ceux nés en Asie du Sud, se retrouvaient en nombre disproportionné dans des écoles à fort handicap socioéconomique (ou de faible SSE), tandis que les natifs du Canada parlant l'anglais et ceux originaires d'Asie de l'Est se retrouvaient en fortes concentrations dans des écoles classées à faible handicap socioéconomique (ou de SSE élevé).

Le Tableau 1 fournit aussi une idée de la concentration des groupes de différentes origines dans les écoles fréquentées par un nombre élevé de jeunes ne parlant pas l'anglais. Fait intéressant, les élèves d'Asie de l'Est fréquentaient des écoles du TDSB où seul un tiers environ de la population de l'école parlait l'anglais. De même, les élèves originaires d'Asie de

l'Ouest, d'Asie du Sud et d'Afrique se retrouvaient en fortes concentrations dans des écoles ayant une forte proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais, la proportion moyenne de non-parlants anglais étant de 61 %, 60 % et 57 % respectivement. Les natifs du Canada parlant l'anglais et les élèves originaires des Caraïbes étaient les seuls groupes qui fréquentaient des écoles secondaires dont la population parlant l'anglais était d'un peu moins de 50 %. Enfin, une analyse de la variable *statut socioéconomique* (SSE) des quartiers révèle que les natifs du Canada parlant l'anglais étaient le plus susceptibles de vivre dans des quartiers aisés (c'est-à-dire les quartiers abritant la plus faible proportion de familles vivant sous le seuil de faible revenu [SFR]). Ce groupe était suivi de près par les élèves originaires d'Asie de l'Est et les natifs du Canada ne parlant pas l'anglais. En comparaison, les élèves venus d'Afrique et d'Asie du Sud vivaient dans des quartiers ayant la proportion la plus élevée de familles vivant sous le seuil de faible revenu (SFR).

## Résultats de régression

La variable *réponse* (dépendante) établit une différence entre les quatre parcours suivis après l'école secondaire. Étant donné que la variable *réponse* comporte quatre catégories discrètes, nous avons employé un modèle de régression logistique multinomiale (Tableau 2). Le but de l'analyse de régression est d'identifier les transitions opérées après l'école secondaire par les élèves immigrants et non immigrants, tout en contrôlant d'autres facteurs susceptibles de compliquer la relation. Avant de discuter de la relation entre le statut d'immigrant et les parcours suivis après l'école, nous donnons un bref aperçu des variables de contrôle incluses dans l'analyse.

Même si les variables de contrôle visent principalement à ajuster la prédiction des parcours des élèves immigrants après l'école secondaire. Toutefois, elles donnent un aperçu des éléments de l'expérience scolaire qui influent sur le choix de parcours. Ces variables comprennent des indicateurs sociodémographiques, comme le sexe, l'âge d'entrée à l'école dans le district du TDSB, les conditions de vie de l'élève, et le seuil de faible revenu (SFR), lui-même utilisé comme indicateur indirect du statut socioéconomique (SSE). Les variables individuelles se rapportant à la participation scolaire de l'élève sont la filière de cours suivie, le caractère « à

risque » de l'élève, et l'inscription ou non de l'élève à des cours d'anglais langue seconde (ESL). Les variables *école* sont la taille de l'école, le statut socioéconomique (SSE) de sa population, et la proportion d'élèves parlant l'anglais dans chaque école. À l'exception du seuil de faible revenu (SFR) et de la variable *école* relative à la proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais<sup>4</sup>, toutes les autres variables sont traitées comme qualitatives. On utilise un codage des indicateurs (variables factices binaires) pour les variables qualitatives; les catégories de référence sont indiquées au Tableau 2.

Au Tableau 2, les estimations montrent que, à l'exception de la taille de l'école, les effets de toutes les autres variables sont statistiquement significatifs ( $p < 0,001$ ).<sup>5</sup> Les tests d'hypothèse pour les estimations des paramètres sont basés sur le test z (par exemple, la valeur estimée de régression divisée par son erreur-type). Les tests des variables impliquant des estimations de paramètres multiples sont basés sur un test du khi carré du rapport de vraisemblance. Les tests d'hypothèse pour les *variables* concernent l'effet de la variable explicative toute entière (par exemple, des variables multi-catégories) sur la variable réponse, tandis que les tests d'hypothèse pour les variables factices comparent l'effet de chaque *catégorie* de la variable explicative par rapport à la catégorie de *référence*.

**Tableau 2 : Régression logistique multinomiale prédisant les résultats scolaires à partir de variables indépendantes (N=14 252)**

	Ont confirmé l'acceptation à une université			Ont confirmé l'acceptation à un collège			Diplômés du secondaire n'ayant pas confirmé l'acceptation à des EPS		
	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>p</i>
Constante	1,681	0,201		0,721	0,195		1,108	0,222	
<b>Région d'origine</b>									
Caraïbes	-	0,199	***	0,077	0,154		-0,061	0,144	

<sup>4</sup> Ces deux variables sont centrées sur leur moyenne.

<sup>5</sup> Nous calculons des erreurs-types robustes pour tenir compte des effets de groupement (par exemple, des variances inégales entre les écoles) qui résultent souvent de données provenant de plusieurs niveaux (Raudenbush et Bryk, 2002). Ainsi, notre modèle est équivalent à un modèle à points d'intersection fixes dans le cadre de modèles linéaires généralisés hiérarchiques. Il suppose aussi que les effets des variables explicatives ne changent pas entre les écoles.

	0,717								
Afrique	1,066	0,184	***	0,689	0,207	***	0,164	0,209	
Europe	0,315	0,146	*	0,139	0,161		-0,282	0,139	*
Asie de l'Est	1,186	0,172	***	0,135	0,183		-0,266	0,157	
Asie du Sud	1,136	0,148	***	0,585	0,158	***	0,178	0,116	
Asie de l'Ouest	0,139	0,169		0,057	0,179		-0,234	0,152	
Canada (Ne parlent pas l'anglais)	0,525	0,114	***	0,353	0,131	**	-0,072	0,127	
Canada (Parlent l'anglais)	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Sexe</b>									
Masculin	-								
	0,587	0,067	***	0,326	0,065	***	-0,110	0,060	
Féminin	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Âge d'entrée à l'école</b>									
Un an en retard	-								
	0,787	0,167	***	0,356	0,123	**	-0,404	0,102	***
En temps voulu	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Conditions de vie de l'élève</b>									
Vivant selon un autre type d'arrangement	-								
	0,527	0,094	***	0,100	0,092		-0,238	0,075	***
Arrangement non déterminé	-								
	2,132	0,157	***	1,727	0,116	***	-1,766	0,107	***
Vivant avec les deux parents	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Filières scolaires</b>									
Cours appliqués	-								
	3,160	0,136	***	0,306	0,093	***	-0,111	0,080	
Cours de compétences essentielles	-								
	3,438	0,526	***	1,659	0,282	***	-1,025	0,171	***
Cours théoriques	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>À risque de ne pas terminer l'école</b>									
À risque	-								
	2,864	0,122	***	1,785	0,093	***	-1,474	0,064	***
Non à risque	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Cours d'anglais langue seconde (ESL)</b>									
Oui	-								
	0,219	0,147		0,386	0,118	***	0,164	0,107	
Non	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Changement d'école</b>									
Ont changé une ou plusieurs fois	-								
	1,136	0,114	***	0,577	0,109	***	-0,253	0,090	**
N'ont pas changé d'école	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>Taille de l'école</b>									
500-999	-								
	0,163	0,193		0,321	0,198		-0,275	0,213	
1 000 – 1 499	-								
		0,200		0,063	0,208		-0,240	0,209	

	0,064								
1500+	-								
	0,113	0,261		0,253	0,224		-0,350	0,212	
Moins de 500	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>SSE de l'école</b>									
Moyen à fort handicap	0,480	0,171	**	0,299	0,153		0,164	0,140	
Moyen à faible handicap	0,734	0,183	***	0,400	0,188	*	0,355	0,158	*
Faible handicap (SSE élevé)	1,226	0,184	***	0,535	0,196	**	0,389	0,138	**
Fort handicap (Faible SSE)	(réf.)	-----		(réf.)	-----		(réf.)	-----	
<b>École : Proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais</b>									
	0,018	0,003	***	0,008	0,004	*	0,003	0,002	
<b>Seuil de faible revenu (SFR)</b>									
	0,067	0,013	***	0,007	0,014		-0,009	0,013	
La catégorie de référence pour la variable réponse est : N'a pas obtenu le diplôme d'études secondaires (TDSB).									
* p-valeur <0,05; ** p-valeur <0,01; *** p-valeur <0,001									

## Variables de contrôle

La régression de la variable *parcours* sur les variables de contrôle a produit des résultats en grande partie attendus. En effet, ces résultats ont reproduit les effets constatés lors d'autres études. Dans ce cas-ci, ils fournissent de manière exacte d'importants aspects de l'environnement scolaire dans lequel évoluent les adolescents (immigrants et non immigrants), et où ils choisissent le parcours le plus approprié pour eux après l'école. Par exemple, la transition après l'école était plus positive chez les filles que chez les garçons, après contrôle d'autres variables du modèle.<sup>6</sup> Ainsi, les filles étaient plus susceptibles de fréquenter une université et moins susceptibles d'abandonner l'école que les garçons. Par ailleurs, par rapport aux élèves qui entraient à l'école en temps voulu, les élèves dont l'entrée à l'école avait été retardée avaient des résultats moins favorables, étant plus susceptibles de décrocher et moins susceptibles de confirmer l'acceptation d'une offre pour une université ou un collège. Pour ce qui est de la structure familiale, les élèves qui vivaient avec les deux parents avaient plus tendance à confirmer l'acceptation d'une offre pour un programme d'études postsecondaires. Ceux dont la structure familiale n'avait pas pu être clairement déterminée

<sup>6</sup> Sauf indication contraire, toutes les interprétations sont faites compte tenu d'ajustements sur d'autres variables du modèle.

étaient moins susceptibles d'obtenir le diplôme du secondaire ou de confirmer l'acceptation dans un établissement postsecondaire.

Conformément à d'autres études antérieures, les élèves du TDSB suivant la filière des cours théoriques étaient plus susceptibles de confirmer l'acceptation d'une offre universitaire que leurs collègues des filières de cours appliqués ou de cours de compétences essentielles. Les élèves classés à risque étaient moins susceptibles de terminer le secondaire avec l'obtention du diplôme ou d'emprunter un parcours d'études postsecondaires que ceux qui n'étaient pas identifiés à risque. Ceux qui avaient suivi un cours d'anglais langue seconde (ESL) au secondaire étaient plus susceptibles de fréquenter un collège et moins susceptibles de décrocher de l'école par rapport à ceux qui n'avaient pas pris un cours d'ESL. La participation à un cours d'ESL à l'école, toutefois, n'a pas d'impact sur l'inscription à une université, et n'indique aucunement que l'élève est plus susceptible d'obtenir son diplôme d'études secondaires que de décrocher en cours de route.

Les estimations des paramètres pour la variable *handicap de l'école* (statut socioéconomique [SSE]) indiquent qu'il existe un lien relativement prononcé entre le niveau de handicap de l'école et la transition au collège ou à l'université. Les élèves des écoles classifiées « à fort handicap » (ou de faible SSE) étaient plus susceptibles de décrocher et moins susceptibles de confirmer un parcours d'études collégiales ou universitaires que les élèves des écoles classées « à faible handicap » (ou de SSE élevé).

Les élèves des écoles ayant une forte proportion de jeunes ne parlant pas l'anglais avaient plus tendance à fréquenter une université ou un collège, et donc moins tendance à décrocher du secondaire que ceux des écoles affichant un faible proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais. Ceci peut, à première vue, paraître paradoxal. Cependant, la présence d'autres jeunes immigrants ou de jeunes ne parlant pas l'anglais peut offrir un réseau de soutien favorisant l'engagement scolaire et le rendement (McAndrew *et al*, 2009).

Enfin, le lien bien établi entre le statut socioéconomique et les résultats scolaires est surtout évident dans le choix par les élèves du parcours universitaire. Autrement dit, les élèves qui

vivaient dans des quartiers relativement aisés étaient plus susceptibles de fréquenter l'université que ceux qui vivaient dans des zones moins aisées, peu importe la région d'origine.

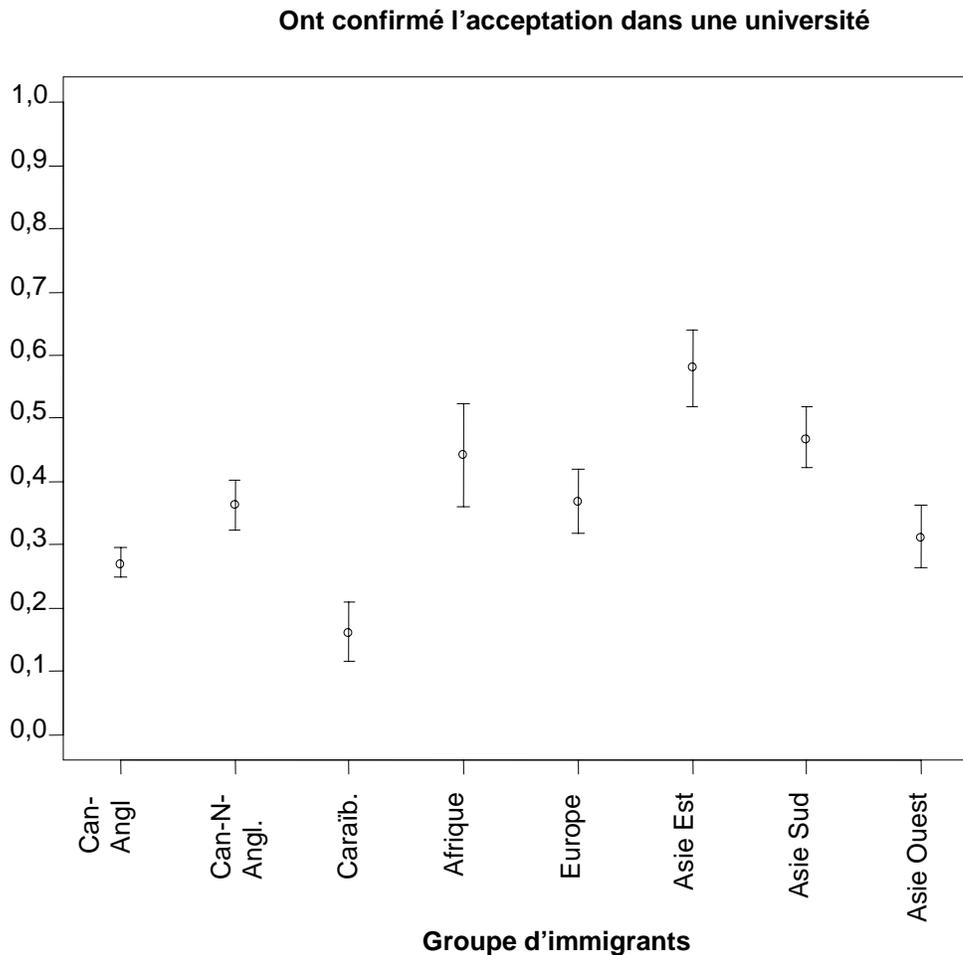
### Probabilités quant aux parcours suivis par les groupes d'immigrants

Pour mieux interpréter le lien entre le statut d'immigrant et les parcours suivis après l'école, nous avons créé les Figures 1 à 4. Ces représentations graphiques décrivent la probabilité prédite pour chaque groupe d'immigrants (variable *statut d'immigrant*) de se retrouver dans chacune des quatre catégories de parcours (variable *réponse*). Pour chaque groupe d'élèves, on calcule les probabilités prédites à partir des estimations de régression du Tableau 2, en maintenant les variables explicatives constantes à des valeurs typiques.<sup>7</sup> Pour cette raison, les estimations peuvent différer des résultats fournis au Tableau 1, car ces estimations ne sont pas rajustées pour tenir compte de l'effet des variables explicatives examinées dans l'étude. Les estimations sont accompagnées de leurs intervalles de confiance à 95 % correspondants, ce qui permet de fournir des indications supplémentaires concernant la grandeur de l'écart entre les groupes.

---

<sup>7</sup> On a utilisé des proportions pour les variables qualitatives, et des moyennes pour les variables quantitatives.

Figure 1 : Probabilité prédite de confirmer l'acceptation dans une université, par groupe d'immigrants, avec contrôle des caractéristiques sociodémographiques et des caractéristiques de l'école. Les probabilités prédites et les intervalles de confiance à 95 % correspondants sont obtenus à partir des estimations de la régression logistique multinomiale (voir Tableau 2).

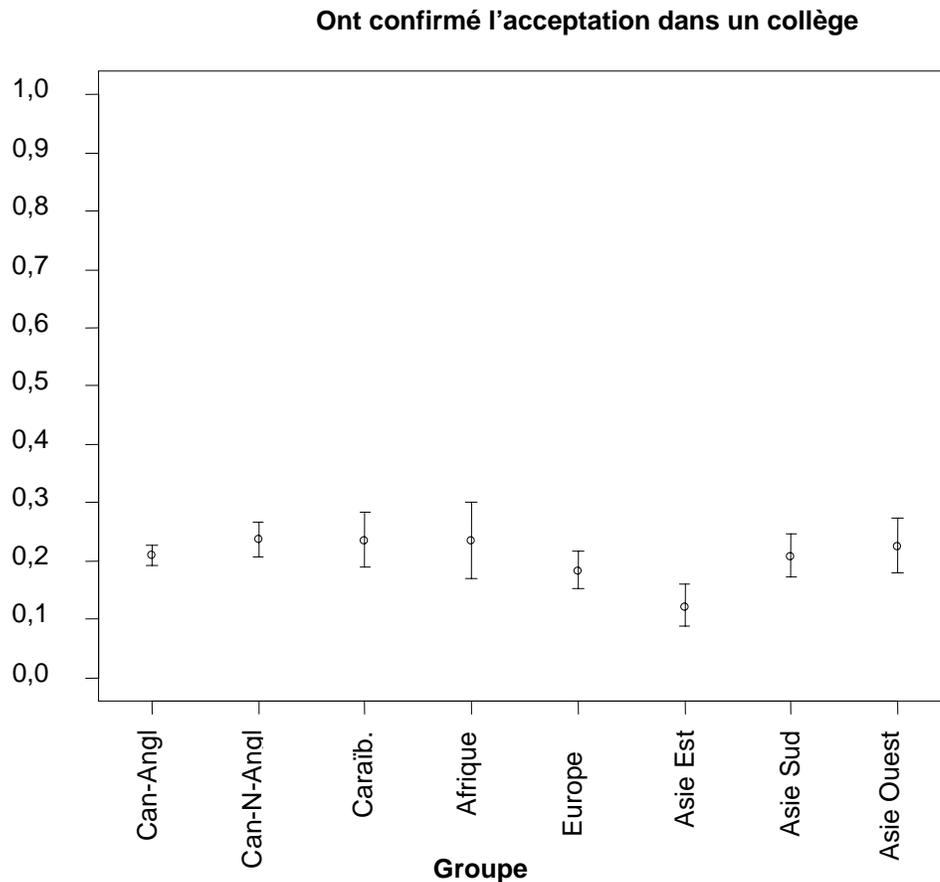


La Figure 1 indique la probabilité prédite pour les élèves de confirmer l'acceptation d'une offre d'admission à une université, présentée séparément pour chacun des 8 groupes d'élèves immigrants établis selon les régions d'origine. Les données révèlent que les élèves immigrants originaires d'Asie de l'Est étaient grandement plus susceptibles de confirmer l'acceptation dans une université que les membres de tout autre groupe d'origine. Pour ce groupe de l'Asie de l'Est, la probabilité prédite s'établissait juste au-dessous de 0,6 (avec toutes les autres variables de contrôle maintenues constantes à des valeurs typiques). Les élèves originaires d'Asie du

Sud et d'Afrique avaient aussi une forte probabilité prédite de confirmer une admission à une université, avec des taux de 0,46 et 0,44 respectivement. Par contre, dans le cas des élèves en provenance des Caraïbes, la probabilité était inférieure à 0,2.

Comme on peut l'observer à la Figure 2, les élèves natifs du Canada parlant l'anglais, ceux en provenance des Caraïbes et d'Afrique étaient le plus susceptibles de confirmer l'acceptation d'une offre pour un collègue. La probabilité prédite, pour chacun de ces groupes, se rapprochait de 0,23. En comparaison, les élèves d'Asie de l'Est étaient le moins susceptibles de s'inscrire à un collègue, leur probabilité prédite à cet égard s'établissant à 0,12, un taux tout de même bien inférieur à celui des élèves d'origine européenne, qui, en deuxième position, représentaient un taux de 0,18.

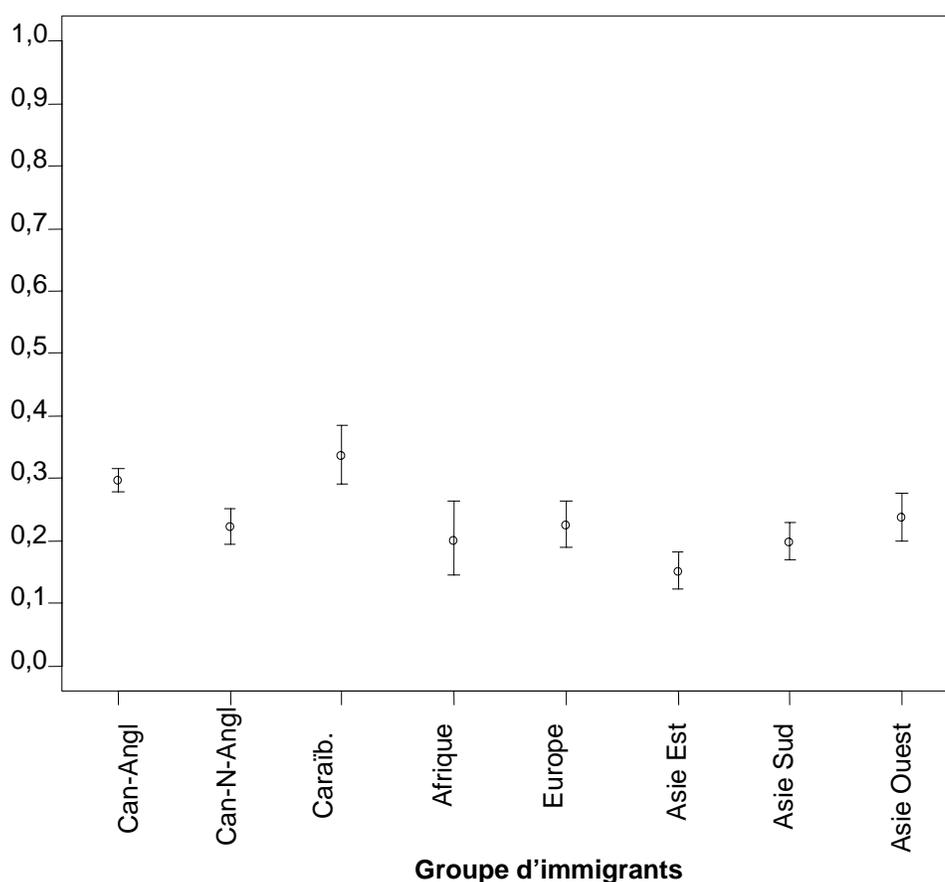
Figure 2 : Probabilité prédite de confirmer l'acceptation dans un collège, par groupe d'immigrants, avec contrôle des caractéristiques sociodémographiques et des caractéristiques de l'école. Les probabilités prédites et les intervalles de confiance à 95 % correspondants sont obtenus à partir des estimations de la régression logistique multinomiale (voir Tableau 2).



La Figure 3 indique que les élèves originaires des Caraïbes qui avaient obtenu le diplôme d'études secondaires dans des écoles du TDSB étaient le moins susceptibles de confirmer l'acceptation d'une offre pour un programme d'études postsecondaires (0,34). Chez les élèves nés au Canada qui ont déclaré parler l'anglais, la probabilité prédite d'obtenir le diplôme du secondaire mais de ne pas confirmer l'acceptation dans une université ou un collège était de 0,30. Et ce sont les jeunes originaires de l'Asie de l'Est qui, par rapport à tous les groupes d'origine, étaient de loin le moins susceptibles, avec un taux de 0,15, d'obtenir le diplôme et de ne pas confirmer l'acceptation d'une offre universitaire ou collégiale.

Figure 3 : Probabilité prédite d'obtenir le diplôme d'études secondaires conformément à la politique du ministère de l'Éducation, sans confirmation de l'acceptation dans une université ou un collège, par groupe d'immigrants, avec contrôle des caractéristiques sociodémographiques et des caractéristiques de l'école. Les probabilités prédites et les intervalles de confiance à 95 % correspondants sont obtenus à partir des estimations de la régression logistique multinomiale (voir Tableau 2).

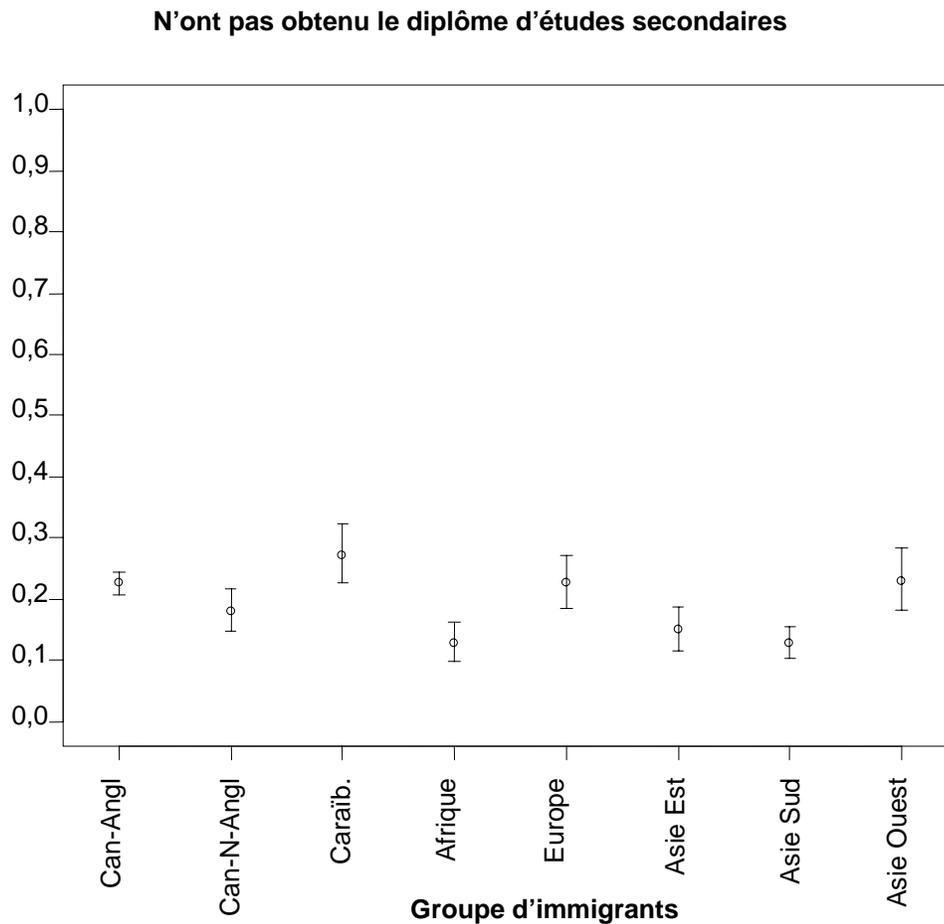
**Diplômés n'ayant pas confirmé l'acceptation dans une université ou un collège**



La Figure 4 montre la probabilité prédite, pour chacun des groupes issus des 8 régions d'origine, de ne pas terminer l'école secondaire. Les résultats indiquent que les élèves d'Asie du Sud (0,14), d'Afrique (0,14) et d'Asie de l'Est (0,15) étaient le moins susceptibles de décrocher de l'école au sein de TDSB. En comparaison, la probabilité prédite pour les élèves caribéens de ne pas terminer le secondaire se situait à 0,27. Tout aussi préoccupants sont les

résultats estimés pour les élèves originaires d'Asie de l'Ouest, d'Europe et les natifs du Canada parlant l'anglais, pour qui la probabilité de ne pas terminer l'école (et donc de décrocher) était supérieure à 0,2.

Figure 4 : Probabilité prédite de ne pas obtenir le diplôme d'études secondaires, par groupe d'immigrants, avec contrôle des caractéristiques sociodémographiques et des caractéristiques de l'école. Les probabilités prédites et les intervalles de confiance à 95 % correspondants sont obtenus à partir des estimations de la régression logistique multinomiale (voir Tableau 2).



En résumé, les différences les plus marquées dans les probabilités de cheminement après l'école secondaire parmi les élèves immigrants et non immigrants se situaient au niveau du parcours universitaire. La probabilité prédite de confirmer l'acceptation d'une offre universitaire varie de 0,16 pour les élèves d'origine caribéenne à 0,58 pour les élèves en provenance d'Asie

de l'Est. Les probabilités de confirmer l'acceptation d'une offre pour un collège communautaire révélaient un écart notablement moins grand, avec 0,12 pour les élèves d'Asie de l'Est et 0,24 pour les natifs du Canada ne parlant pas l'anglais. Parmi ceux qui ont obtenu le diplôme d'études secondaires au sein du TDSB mais qui n'ont pas confirmé l'admission à une université ou un collège, les probabilités prédites variaient entre 0,15 pour les élèves d'Asie de l'Est et 0,34 pour les élèves des Caraïbes. Enfin, les jeunes originaires d'Asie du Sud étaient le moins susceptibles (avec 0,15) de décrocher de l'école, tandis que les élèves d'origine caribéenne étaient le plus susceptibles d'abandonner l'école (avec 0,27).

## Sommaire des résultats

Dans la présente étude, notre principal intérêt était de décrire et d'expliquer les parcours après l'école secondaire des élèves immigrants de la cohorte 2000 de 9<sup>e</sup> année au sein du TDSB. Nous avons identifié 4 parcours qui peuvent être définis selon quatre groupes d'élèves : les jeunes ayant choisi l'université; ceux ayant choisi le collège; les diplômés du secondaire; et les décrocheurs. Ces parcours ont été définis selon la situation de diplômé et la confirmation de l'acceptation dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Ceux qui ont choisi d'entrer dans un programme d'études postsecondaires ont confirmé l'acceptation d'une offre soit pour une université, soit pour un collège. Parmi ceux qui ont choisi de ne pas s'inscrire à des études postsecondaires, il y avait des diplômés et des décrocheurs (ceux qui avaient abandonné l'école en cours de route). Les 4 parcours représentent deux orientations générales vers les études supérieures et le monde du travail, l'option université reflétant une préférence pour des études *théoriques* et un intérêt pour une carrière à titre de professionnel, l'option collège communautaire et l'entrée directe après l'école sur le marché du travail reflétant des préférences pour une carrière dans des *professions ou des métiers qualifiés*. Les décrocheurs, quant à eux, pouvaient suivre la voie des métiers, bien qu'ils possèdent peu de ressources leur permettant d'obtenir des emplois qualifiés.

### Différences dans les parcours suivis

Les parcours empruntés par les répondants, que nous avons présentés dans les résultats descriptifs, montrent des différences très claires selon la région d'origine et le statut générationnel. Des études antérieures indiquent des différences plutôt uniformes quant aux aspirations éducatives et aux niveaux d'études atteints entre les jeunes immigrants de première et deuxième génération et les jeunes de troisième génération et plus. Ces différences étaient plus prononcées pour le parcours universitaire que pour le parcours collégial (Krahn et Taylor, 2005; Picot et Hou, 2009). On retrouve un profil semblable au niveau des confirmations de l'acceptation d'une offre pour un établissement postsecondaire, le taux de confirmation étant plus élevé parmi les immigrants de première et de deuxième génération. Ces résultats sont

cependant très variés. Par exemple, le taux élevé de confirmations d'admission à l'université chez les jeunes de la première génération est principalement attribuable aux diplômés originaires d'Asie de l'Est, les trois quarts de ce groupe ayant choisi le parcours universitaire. Les diplômés du secondaire issus d'autres régions ou générations ont choisi les options professionnelles offertes par les collèges ou le monde de travail. Beaucoup de jeunes de la troisième génération et plus semblent voir des possibilités d'avancement professionnel dans le monde du travail, qui offre des programmes d'apprentissage et d'autres types de formation financés par l'employeur. Les décrocheurs du secondaire ont de très grandes difficultés à trouver un emploi stable et, de ce fait, ne sont souvent pas en mesure d'accéder à des formations en milieu de travail. Les taux de décrochage chez les élèves immigrants varient selon la région d'origine, mais ils sont particulièrement élevés chez les jeunes en provenance des Caraïbes, mais aussi relativement élevés chez les élèves originaires d'Afrique et d'Asie de l'Ouest. Ces profils sont conformes aux études délimitées qui ont été menées au moyen des données du TDSB (Anisef *et al*, 2009) et aux études fondées sur des échantillons nationaux (Finnie et Mueller, 2008).

### **Avantage et vulnérabilité**

On a d'abord expliqué le choix du parcours en fonction des différences dans les caractéristiques individuelles – en particulier, en fonction du sexe, de la compétence linguistique et de la performance scolaire. Mais on a aussi pris en compte les ressources sociales et économiques mises à la disposition des élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, et on a indiqué ces ressources selon des facteurs choisis se rapportant à la famille, au quartier et à l'école qui indiquaient un avantage ou un désavantage relatif.

### **Caractéristiques individuelles**

*Déficits scolaires* : Beaucoup d'élèves du TDSB sont entrés en 9<sup>e</sup> année avec des déficits scolaires, ces déficits étant caractérisés par l'obtention d'un nombre insuffisant de crédits scolaires ou un retard d'un an ou plus accumulé à l'école élémentaire. Un nombre insuffisant de crédits à la fin de la 9<sup>e</sup> année révèle un lacune importante au niveau des compétences

essentielles que l'élève doit normalement acquérir et maîtriser aux cycles primaire et intermédiaire. Ce déficit représente un désavantage cumulatif en termes de capacités de lecture et d'écriture, l'élève étant en danger d'échouer à l'école secondaire. Il existe un lien particulièrement étroit entre l'accumulation insuffisante de crédits et le décrochage. Par ailleurs, l'entrée en retard en 9<sup>e</sup> année représente aussi une faiblesse scolaire, quoique, dans le cas des élèves immigrants dont la langue parlée à la maison n'est pas l'anglais, un retard d'entrée peut s'expliquer par le temps supplémentaire qu'il faut à un élève pour mieux maîtriser la langue d'enseignement. Cependant, il semblerait que des facteurs individuels autres que la compétence linguistique soient impliqués dans l'entrée tardive en 9<sup>e</sup> année. On peut la constater lorsqu'on compare la proportion – à 10 % – d'élèves d'Asie de l'Est, en majorité des Chinois de langue mandarine, qui entrent tardivement en 9<sup>e</sup> année et la proportion – à 40 % – de jeunes Caribéens parlant l'anglais dont l'entrée est tardive et qui sont considérés être des élèves à risque.

*Les cours d'anglais langue seconde (ESL) :* Entre 10 à 30 % d'élèves immigrants sont inscrits à des cours d'anglaise langue seconde (ESL). La proportion peut paraître faible compte tenu du nombre d'élèves en provenance de régions où l'anglais parlé n'est pas l'anglais, mais la majorité d'entre eux auraient déjà suivi des cours d'ESL à l'école élémentaire. Ceux qui s'inscrivent à des cours d'ESL à l'école secondaire représentent généralement des immigrants d'arrivée récente et des élèves qui ont des difficultés scolaires ou nécessitent des cours de perfectionnement d'ESL (Gunderson, 2007). La compétence linguistique semble varier d'un parcours à l'autre. Par exemple, il existe un lien prononcé entre l'inscription à des cours d'ESL à l'école secondaire et la confirmation de l'admission à un collège (plutôt qu'à une université).

*Le sexe :* Le sexe a aussi été déterminant dans le choix d'un parcours. Dans l'ensemble, les filles sont plus susceptibles d'obtenir le diplôme d'études secondaires et de confirmer l'inscription à un établissement d'études postsecondaires, avec, chez les filles, une prépondérance marquée pour le choix du parcours université. Ces résultats renforcent les préoccupations actuelles à l'égard du rendement inférieur des garçons (McMullen, 2004). Le sexe semble aussi influencer les parcours suivis après l'école secondaire, peu importe le statut d'immigrant (Andres *et al*, 2007).

## Ressources disponibles

*Le quartier* : Le statut socioéconomique (SSE) est toujours un facteur déterminant dans l'identification des aspirations aux études postsecondaires chez les adolescents canadiens (Debroucker, 2005; Lehmann, 2007). Dans la présente étude, on s'est servi du seuil de faible revenu (SFR), indicateur le plus approprié pour mesurer le SSE, et on a déterminé le SFR en fonction des codes postaux des élèves, de manière à refléter la situation socioéconomique du quartier où vivaient les répondants. Le SFR, qui sert à mesurer les ressources et les possibilités offertes, était distribué de manière non uniforme selon la génération d'immigrant, avec un fléchissement d'environ un niveau de SFR d'une génération à l'autre (1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> génération). Parmi la première génération, les élèves en provenance d'Asie de l'Est vivaient dans les quartiers les plus aisés, ceux qui affichaient la cote SFR (1 à 10) la plus élevée – des quartiers comparables à ceux de la deuxième génération. Et à l'exception des élèves d'origine européenne, les cotes SFR (1 à 10) enregistrées parmi les autres groupes de la première génération étaient nettement plus basses, en particulier pour les élèves en provenance d'Afrique. Cette situation est probablement reliée à une baisse générale des revenus chez les immigrants d'arrivée récente (Corak, 2008). La performance scolaire représente un indicateur clé de l'établissement et de l'intégration réussis des jeunes immigrants. Des études antérieures montrent aussi que, à quelques exceptions près, un revenu décent parmi les groupes d'immigrants représente une condition préalable à la poursuite d'études postsecondaires sérieuses (Sowell, 1981). Le lien existant entre le seuil de faible revenu et les confirmations d'une admission à un établissement postsecondaire dans les données du TDSB indique qu'un manque de stabilité économique compromet les plans et les préparations d'études postsecondaires chez les jeunes immigrants.

*La famille* : La structure familiale joue aussi rôle dans le choix d'un parcours. Les élèves vivant au sein d'arrangements familiaux non conventionnels (ou indéterminés) étaient moins susceptibles de confirmer l'acceptation dans un établissement d'études postsecondaires, et moins susceptibles même d'obtenir le diplôme du secondaire. Dans l'ensemble, les immigrants de première et de deuxième génération étaient plus susceptibles, par rapport aux natifs du Canada parlant l'anglais, de vivre avec les deux parents. Parmi les nouveaux arrivés, il y avait

quelques exceptions à ce profil. Un nombre moins important d'élèves originaires d'Afrique et des Caraïbes vivaient avec leurs deux parents. Dans le groupe des Caribéens, la proportion des élèves vivant avec les deux parents était de moitié inférieure à la proportion du groupe de référence, et même encore plus basse par rapport à d'autres groupes d'immigrants. Le lien entre la structure familiale et la performance scolaire des enfants est complexe, mais les familles biparentales semblent être mieux en mesure de contrecarrer les effets d'un rendement faible sur le choix d'un parcours vers des études postsecondaires. Par exemple, Thiessen (2008) a conclu que le taux de décrochage chez les jeunes en difficulté de lecture était notablement inférieur dans les familles biparentales. Au Canada, les foyers monoparentaux sont presque exclusivement dirigés par la mère, la plupart d'entre eux étant des foyers défavorisés. Bien qu'il puisse y avoir d'autres lacunes dans le capital social dont disposent les enfants résidant en milieu familial monoparental, le faible revenu se révèle être la caractéristique déterminante, imposant des limites aux investissements que les parents immigrants peuvent faire à l'égard de l'éducation de leurs enfants. De plus, dans ces situations, le haut niveau d'études des parents ne modifie nullement les effets du faible revenu, sauf dans des cas exceptionnels (Sweet, Anisef et Walters, 2009).

*L'école* : On a pris en considération deux aspects du lien existant entre les caractéristiques de l'école secondaire et les parcours suivis après l'école. Le premier aspect examiné est la composition sociale et économique de l'école, c'est-à-dire, la situation socioéconomique, le caractère ethnique, et le statut d'immigrant ou générationnel de sa population. Le deuxième aspect étudié est la pratique, au sein du TDSB, de la répartition des élèves en filières d'études.

Les différents groupes d'immigrants identifiés dans la cohorte de la 9<sup>e</sup> année fréquentaient des écoles qui différaient grandement quant aux ressources disponibles et aux caractéristiques de leur population. Plus précisément, les écoles du TDSB différaient l'une de l'autre, d'une part, par le statut socioéconomique de leur population (SSE) et, d'autre part, par le caractère ethnique et le statut d'immigrant de cette population. Relativement peu d'écoles fréquentées par des élèves natifs du Canada (12 %) ont un nombre d'élèves de faible SSE suffisant permettant de caractériser l'école comme une école « à fort handicap » (socioéconomique). Toutefois, la proportion d'écoles caractérisées par un handicap socioéconomique est plus de deux fois

supérieure au sein du groupe d'immigrants de deuxième génération, et ce handicap est encore plus évident dans les écoles fréquentées par des élèves de la première génération, à deux grandes exceptions près : les groupes originaires d'Europe et d'Asie de l'Est.

Outre le statut socioéconomique, d'autres structures sociales, comme le caractère ethnique et le statut d'immigrant de la population d'une école influent sur la performance scolaire et les parcours suivis après l'école, quoique l'interprétation de leurs effets ne soit pas simple. Un indicateur de la composition ethnique d'une école est la proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais qu'elle renferme. Des études suggèrent que de fortes concentrations d'élèves ne parlant pas l'anglais freinent les progrès scolaires des jeunes immigrants du fait, principalement, que l'apprentissage de l'anglais mobilise du temps supplémentaire (Gunderson, 2007). Au sein du TDSB, la proportion d'élèves ne parlant pas l'anglais dans les écoles fréquentées par des jeunes originaires d'Asie de l'Est est de 66 %; pourtant, ce groupe est considéré le moins à risque en termes de crédits accumulés et de confirmations d'une admission à l'université. Bien que cela paraisse paradoxal, les élèves d'Asie de l'Est sont issus de familles cultivées et économiquement aisées, deux avantages qui peuvent contrer les obstacles linguistiques rencontrés par leurs enfants à leur entrée à l'école élémentaire.

Les facteurs *composition de l'école* – le SSE, le caractère ethnique et le statut d'immigrant – déterminent les valeurs et les dispositions ou penchants qui sont essentiels à l'apprentissage et à la préparation des plans et des engagements pour les études supérieures (Hoy, Tarter et Woolfolk, 2006). Toutefois, il arrive que ces facteurs ou structures scolaires interagissent de manière à produire des anomalies. Par exemple, les élèves immigrants animés d'un « optimisme résilient » peuvent établir une culture normative de succès scolaire qui contrebalance nombre des effets négatifs que représente la fréquentation d'une école de faible statut socioéconomique (Tseng, 2006). Wells (2010) suggère que les élèves immigrants et non immigrants réagissent différemment face aux structures de l'école, en particulier au statut socioéconomique. Dans la cohorte du TDSB, dans le groupe d'immigrants d'Asie de l'Est et le groupe des natifs du Canada on trouve des proportions comparables d'élèves inscrits dans des écoles de SSE élevé, le groupe des natifs du Canada ayant, malgré tout, un taux de décrochage relativement élevé. Des recherches sur les différences ethniques font aussi

ressortir les aspirations relativement faibles des natifs du Canada pour les études postsecondaires par rapport aux immigrants de première et de deuxième génération (Krahn et Taylor, 2005). Toutefois, dans la présente étude, les comparaisons avec le groupe des natifs du Canada doivent être nuancées étant donné la nature très diversifiée des classes du TDSB – le pourcentage d'élèves ne parlant pas l'anglais dans les écoles fréquentées par ces natifs du pays étant de 47 %.

Un autre aspect important a été pris en compte pour établir les caractéristiques de l'école pouvant influencer sur les parcours suivis après l'école. Il s'agit de l'organisation, conformément à la politique du ministère de l'Éducation, du curriculum scolaire en filières homogènes : cours théoriques, cours appliqués et cours de compétences essentielles. Ces programmes de cours varient dans leur contenu et le niveau de difficulté. La création de filières ou groupes d'aptitudes est un moyen courant d'organiser l'enseignement en fonction des résultats mesurés et des préférences déclarées des élèves (Oakes, 2005). Pour les élèves qui, à leur entrée en 9<sup>e</sup> année, avaient un déficit de crédits ou prenaient toujours des cours pour acquérir la compétence linguistique en anglais, leur placement dans la filière de cours théoriques n'était pas acquise d'office. Et même s'ils étaient assignés à cette filière, les élèves pouvaient ne pas être en mesure de suivre le niveau de rendement exigé par le curriculum et établi par les collègues de classe. Du fait que l'assignation à une filière en 9<sup>e</sup> année limite la sélection des cours par l'élève au secondaire, cet état de choses influe en grande partie sur le choix des parcours éducatifs et professionnels que feront les élèves après l'école (Oakes, 2005). Au sein du TDSB, environ 75 % de la population scolaire du district a été, en 9<sup>e</sup> année, assignée à la filière des cours théoriques; 20 % a été assignée à la filière des cours appliqués; et environ 5 %, à la filière des cours de compétences essentielles. Une proportion légèrement supérieure (80 %) d'élèves immigrants de deuxième génération ont été placés dans la filière des cours théoriques. Dans la présente étude sur les élèves du TDSB, les résultats de l'analyse de régression montrent le lien prononcé entre la filière suivie en 9<sup>e</sup> année et les parcours empruntés après l'école secondaire.

Parmi les immigrants de première génération, la répartition entre les filières variait davantage. La plupart des élèves originaires d'Europe (82 %) et d'Asie de l'Est (87 %) ont été admis à la

filière des cours théoriques. Une proportion nettement plus forte d'élèves en provenance des Caraïbes et d'Afrique a été placée dans la filière des cours appliqués. Et dans le groupe d'origine caribéenne, environ 13 % des élèves ont été placés dans la filière des cours de compétences essentielles. Sous bien des aspects, ces résultats reflètent le profil établi par d'autres variables du rendement scolaire – en particulier celles relatives à l'accumulation de crédits et à l'entrée tardive à l'école. De ce fait, l'expérience scolaire des enfants immigrants au palier élémentaire est un facteur déterminant du placement futur dans les filières de cours.

## Conclusions

Il y a des différences dans les parcours des jeunes après l'école secondaire qui peuvent être établies en fonction de la génération d'immigrant et de la région d'origine; et ces différences persistent même après la prise en compte d'antécédents et de corrélations choisis influant sur le choix de parcours. À la seule exception de la taille de l'école, toutes les variables prises en compte dans notre analyse ont contribué à la prédiction des parcours empruntés par les élèves. Si l'on examine les probabilités quant au choix des différents parcours, on constate que les facteurs sociodémographiques utilisés pour prédire le choix ne permettent pas d'expliquer certaines différences entre les groupes d'immigrants. C'est particulièrement le cas pour le parcours de l'université où on observe des différences substantielles même après avoir fait les contrôles utiles. Compte tenu de notre analyse avec cet ensemble de variables, nous pouvons fournir les conclusions suivantes :

1. Malgré une très grande variabilité parmi les immigrants de première génération, ce groupe était plus susceptible d'opter pour l'université que les jeunes de deuxième génération, ces derniers étant, par ailleurs, plus susceptibles de faire le choix universitaire que leurs collègues de la troisième génération. Ces résultats sont généralement conformes aux études menées sur l'optimisme des immigrants indiquant que les nouveaux arrivés voient résolument dans l'éducation postsecondaire un moyen de mobilité sociale et économique.
2. Les différences selon les régions d'origine sont plus apparentes parmi ceux qui choisissent l'université. Ici, la proportion de personnes originaires d'Asie de l'Est confirmant qu'elles fréquentent une université est plus élevée que pour tout autre groupe. Les personnes venant d'Afrique et des Caraïbes qui disent fréquenter une université sont relativement peu nombreuses. Toutefois, lorsque d'autres facteurs sociodémographiques sont pris en compte, la probabilité de personnes originaires d'Afrique qui disent fréquenter une université est supérieure à celle de personnes nées au Canada.

3. Le statut socioéconomique influe sur le choix de parcours, et ses effets se font sentir à la fois au niveau de l'école et de la maison. Le statut socioéconomique (SSE) de l'école influe sur la probabilité pour l'élève d'obtenir le diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études postsecondaires; par ailleurs, le seuil de faible revenu (SFR), qui mesure le statut socioéconomique des quartiers et des familles, permet de distinguer plus précisément les jeunes qui confirment leur intention de fréquenter une université. Le fait de ne pas vivre avec les deux parents constitue un autre désavantage, quoique l'effet « famille monoparentale » peut probablement être attribué au faible revenu que gagne une telle famille.
4. L'entrée tardive en 9<sup>e</sup> année et le fait de ne pas accumuler un nombre de crédits suffisants au palier élémentaire indiquent une vulnérabilité qui permet de prédire le choix de parcours.
5. La répartition des élèves en filières ou groupes d'aptitudes est un moyen organisationnel de prendre en compte la variabilité des intérêts et des rendements des élèves. Cependant, les effets d'une telle pratique semblent intensifier les différences individuelles, pouvant ainsi accentuer les différences dans les parcours choisis.
6. Les différences dans le choix de parcours en fonction des régions d'origine peuvent, dans une certaine mesure, s'expliquer par les variables socioéconomiques utilisées dans la présente étude. Pour l'explication des autres différences, il faudrait recourir à des variables psychosociales supplémentaires qui déterminent mieux les intentions et les investissements des personnes impliquées – les élèves, mais aussi leurs parents et les enseignants.

## Implications en matière de politique

### Politiques d'ajustement ou d'adaptation

La plupart des jeunes immigrants de première et de deuxième génération réussissent bien dans les écoles du TDSB et font une transition sans heurts vers des études postsecondaires ou le marché du travail. D'autres réussissent moins bien et, de ce fait, il convient de revoir rigoureusement les politiques régissant leur situation. Bien qu'il soit possible de changer les politiques éducatives pour qu'elles répondent mieux aux besoins des jeunes qui ne réussissent pas, des initiatives de ce genre ont une portée limitée. Certaines caractéristiques et situations des jeunes immigrants et de leurs familles ne se résolvent pas à coups d'interventions en matière de politique, nécessitant plutôt un soutien social direct. Néanmoins, des établissements comme les écoles peuvent gérer les « différences » sociales et culturelles des élèves et de leurs familles. Par exemple, Fuligni et Witkow (2004) soulignent la nécessité d'améliorer la communication entre la maison et l'école par une plus grande prise de conscience chez les enseignants à l'égard des situations sociales et culturelles des familles immigrées d'arrivée récente. Chose fondamentale, il importe que les enseignants comprennent mieux les différences ethniques dans la façon d'élever les enfants (Bornstein et Cote, 2007). Or, étant donné la très grande diversité ethnique qui caractérise la majorité des écoles du TDSB, les enseignants sont déjà probablement conscients de ces différences et, de ce fait, attentifs aux besoins des élèves, d'un groupe ethnique à l'autre. D'ailleurs, un changement qui va contribuer à améliorer l'efficacité des rapports entre la maison et l'école est l'accroissement graduel de la diversité ethnique au sein du corps enseignant (Yu, 2009). On observe aussi d'autres changements au sein de la collectivité – les installations communautaires de loisirs et les programmes d'apprentissage informels se transforment pour répondre aux différents intérêts et à la participation accrue des familles immigrées. Des possibilités améliorées de socialisation, mais aussi d'apprentissage au moyen des loisirs favorisés, peuvent avoir d'importantes retombées favorables sur la performance scolaire des enfants. Ce soutien social parascolaire varie selon la province, l'Ontario se différenciant peu des autres administrations. Au niveau de tous les groupes d'immigrants, le lien entre le soutien social appuyé par des ajustements

(psychologiques) au niveau de l'école et le rendement scolaire demeure en grande partie non reconnu et non étudié (Ma, 2002).

### **Politiques d'intervention**

L'intervention au moyen de politiques peut résoudre nombre des problèmes quant à la préparation et à la transition des élèves qui poursuivent des études postsecondaires ou qui se préparent à passer au monde du travail. Dans certains cas, les problèmes sont différents, dans d'autres, ils sont similaires. Étant donné qu'il est nécessaire, d'après les projections, d'accroître les programmes d'études postsecondaires et les formations professionnelles pour les jeunes d'aujourd'hui, la plupart des changements de politique visent à accroître les options éducatives des élèves. La documentation sur la planification et la préparation des études fait ressortir la nécessité pour les élèves de posséder l'information qui leur permette de préparer efficacement leur transition vers des études postsecondaires ou des programmes de formation préparatoires au monde du travail (Sweet et Anisef, 2005).

### **Planification des carrières**

L'université est le parcours emprunté par la majorité des élèves du TDSB, qu'ils soient nés au Canada ou qu'ils soient natifs d'autres régions du monde. Ceci dit, la proportion d'élèves immigrants de première et de deuxième génération qui ont confirmé leur acceptation dans un collège est légèrement supérieure à celle du groupe d'élèves natifs du Canada. Les différences dans les parcours empruntés par les jeunes immigrants reflètent probablement à la fois les objectifs professionnels, le rendement scolaire et les préférences propres à la culture. Toutefois, le manque d'intérêt constaté en général parmi tous les groupes pour les parcours plus axés sur l'enseignement professionnel et la formation aux métiers (y compris le parcours collège) pourrait refléter un problème plus vaste au niveau du curriculum de l'école secondaire. La plupart des cours offerts au secondaire sont axés sur la préparation à l'université, et non au collège communautaire. Dans une certaine mesure, cet état de choses reflète le préjugé général que notre société entretient à l'égard de l'enseignement professionnel et du secteur des services, préjugé qui persiste malgré la satisfaction, la stabilité et les hauts salaires que l'on

observe parmi les travailleurs qualifiés (Rosenbaum, 2001; Schuetze et Sweet, 2003). Le décalage entre les aspirations des élèves et les débouchés offerts sur le marché du travail est renforcé par un manque d'information sur les études et les formations requises pour accéder aux professions technologiques et aux métiers et qui sont offertes par les collèges et divers programmes d'apprentissage. Sans une description compréhensible des formations professionnelles requises, la planification des études devient un problème, surtout pour ceux qui ont des difficultés linguistiques. Le manque d'orientation et d'information quant à l'enseignement professionnel contribue à l'indécision chez certains diplômés du secondaire qui choisissent alors de différer leur entrée à l'université ou au collège (King *et al*, 2009). Il existe des programmes qui aident les élèves dans la planification de leur carrière. Ce sont notamment des programmes d'éducation coopérative et d'expérience de travail, bien que ceux-ci ne soient pas nécessairement reliés aux intérêts professionnels de l'élève. Il y a aussi en Ontario des initiatives pédagogiques visant à encourager l'inscription à des programmes de préparation au collège ou à des programmes d'apprentissage pour les jeunes (Taylor, 2007). Cependant, ils sont peu nombreux et nécessitent la mobilisation des ressources de tout le district; c'est le cas, par exemple, des programmes Majeure haute spécialisation. Par ailleurs, il faut créer des programmes qui encouragent le retour à l'école des jeunes qui ont décroché et qui travaillent dans des emplois occasionnels, typiquement mal rémunérés.

Les diplômés qui ont l'intention de s'inscrire à un programme universitaire ou collégial tout de suite jugent souvent qu'il est difficile de financer 2 à 4 années d'études à la sortie du secondaire. Quoique les aspects financiers de la planification des études postsecondaires n'aient pas été directement traités dans la présente étude, ils sont tout de même étroitement reliés aux facteurs du seuil de faible revenu (SFR) des quartiers et du statut socioéconomique (SSE) des écoles que nous avons utilisés dans notre analyse. Le rapport « Le prix du savoir » (Berger, Motte et Parkin, 2009) récemment publié ainsi que les travaux de Day (2008) indiquent la difficulté qu'ont les familles à faible revenu à investir dans l'éducation postsecondaire de leurs enfants. Une étude de Sweet, Anisef et Walters (2008) suggère comment les politiques d'aide financière peuvent être efficacement appliquées aux familles immigrées à faible revenu qui ont des enfants affichant des capacités scolaires prometteuses. Ils recommandent notamment de s'attaquer au problème des bourses qui ne sont généralement pas octroyées en temps voulu.

Actuellement, le rendement scolaire est d'ordinaire récompensé par l'octroi de bourses après l'obtention du diplôme secondaire ou après l'inscription à un établissement postsecondaire. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a montré l'efficacité que peut avoir un investissement gouvernemental auprès des enfants scolairement prometteurs issus de milieux défavorisés en créant un programme visant à verser de l'argent, dès le premier palier du secondaire, à un régime d'épargne-études postsecondaires pour les jeunes affichant un haut rendement scolaire (Berger, 2007).

### **Problèmes de transition**

Les jeunes effectuent plusieurs transitions au cours de leur scolarité. Ils passent de l'école élémentaire à l'école secondaire, et puis à un établissement d'enseignement postsecondaire ou au marché du travail. Deux facteurs (non reliés) semblent avoir une pertinence urgente en matière de politique pour les jeunes immigrants, en particulier pour les plus vulnérables d'entre eux.

### **Répartition en filières homogènes ou groupes d'aptitudes**

Que les politiques concernant l'organisation du curriculum en filières aient pour intention l'efficacité ou l'équité, cette pratique organisationnelle est très répandue en Ontario et dans d'autres provinces (Krahn et Taylor, 2007). À l'entrée au secondaire, le placement dans une filière donnée est déterminé à la fois par le rendement scolaire à l'école élémentaire et par la structure organisationnelle existante des écoles secondaires, deux facteurs qui reflètent la nature théorique de leur curriculum. Pour les élèves immigrants dont la langue parlée à la maison n'est pas l'anglais, le placement dans une filière donnée en 9<sup>e</sup> année peut être décidé en fonction de leurs difficultés dans l'apprentissage de l'anglais. Pour certains, une entrée tardive au palier élémentaire peut avoir retardé chez eux l'acquisition de la langue anglaise. Gunderson (2007) estime que les jeunes immigrants de Vancouver nécessitaient 5 années de cours d'anglais langue seconde (ESL) pour pouvoir ensuite bien s'en sortir dans les cours théoriques du secondaire. Parmi les élèves originaires de régions où la langue courante n'est pas l'anglais, relativement peu s'inscrivent à des classes d'ESL au secondaire. Il se peut qu'au niveau secondaire il n'y ait pas le soutien nécessaire ou que les élèves ne veuillent tout

simplement pas prendre de tels cours. Gunderson (2007) conclut que parmi certains groupes d'immigrants de Vancouver, un grand nombre de jeunes évitaient les cours d'ESL parce que ces cours empiétaient sur le temps de travail qu'il leur fallait pour réussir en maths et en sciences, car ils voulaient se concentrer sur ces matières afin d'obtenir les notes élevées nécessaires pour entrer à l'université.

Pour une transition mieux harmonisée du palier élémentaire au secondaire, on pourrait, par exemple, créer un programme axé sur l'acquisition des compétences de base (littératie) – lecture, écriture et raisonnement quantitatif – dans les matières clés que sont l'anglais, les maths et les sciences. Même si les jeunes immigrants qui étaient entrés au palier secondaire après la 9<sup>e</sup> année n'ont pas été inclus dans la présente étude, on peut voir l'importance de créer des programmes de transition, car ces jeunes auraient, plus que les autres même, besoin d'un programme d'intégration modifié qui s'accompagnerait de cours intensifs de formation linguistique axés sur le contenu du curriculum. Du point de vue de l'enseignant de la 9<sup>e</sup> année, de tels programmes pourraient faciliter l'instruction dans des classes caractérisées par de grandes différences dans la connaissance des matières, dans la compétence linguistique et les perspectives culturelles.

## Décrochage

Du fait que l'abandon de la scolarité en cours de route présente des désavantages immédiats et qu'il est difficile d'y remédier, des interventions par l'école et la communauté sont nécessaires pour les élèves susceptibles de ne pas terminer l'école avec l'obtention du diplôme. Cependant, en Ontario, il est possible de réintégrer le système scolaire pour obtenir les titres de compétence nécessaires, et cela par le biais notamment des nombreux programmes d'éducation des adultes mis à leur disposition. Mais les décrocheurs qui réintègrent le circuit scolaire pour obtenir le diplôme ne bénéficient pas pour autant des mêmes avantages que les diplômés ayant terminé le secondaire en temps voulu. S'appuyant sur les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition, Campolieti, Fang et Gunderson (2009) constatent que la rentabilité économique du diplôme d'études secondaires pour ces personnes était de loin inférieure à celle des diplômés ayant fait leur scolarité à l'âge normal. L'éducation de la jeune

enfance apparaît donc être essentielle pour que les jeunes tirent favorablement parti des débouchés qu'offre le marché du travail.

L'Ontario a pris plusieurs initiatives visant à accroître l'engagement des élèves et donc à abaisser le taux relativement élevé de décrochage dans la province. Par exemple, le ministère de l'Éducation a préparé à cet effet une Stratégie visant la réussite des élèves, axée plus précisément sur le maintien des jeunes à l'école jusqu'à 18 ans. En visant les décrocheurs, la stratégie s'applique donc aussi aux jeunes immigrants à risque qui sont susceptibles de ne pas terminer l'école. Toutefois, étant donné la très forte proportion d'immigrants de première et de deuxième génération dans les écoles du TDSB, il serait pertinent d'envisager des réformes qui encouragent davantage l'engagement de tous les élèves.

Les initiatives prises actuellement dans la région du TDSB reconnaissent l'importance d'incorporer le quartier dans des interventions scolaires. Ces initiatives peuvent aussi être utilisées en vue de fournir des programmes plus étendus et plus efficaces pour les jeunes immigrants. Par exemple, le Settlement Workers in Schools, un programme scolaire d'aide à l'établissement des immigrants initialement introduit à titre de projet pilote dans les écoles du TDSB, est aujourd'hui en œuvre dans plusieurs conseils scolaires de l'Ontario ayant une forte population d'immigrants (Ontario Council of Agencies Serving Immigrants, 2009). L'un des premiers objectifs de ce programme est d'aider les élèves et les parents nouvellement arrivés à s'orienter dans le système scolaire de la province. Une deuxième initiative ontarienne (qui fait partie de la Stratégie visant la réussite des élèves) cible les élèves qui passent de l'école au monde du travail ainsi que les processus par lesquels les élèves passent de l'école secondaire ou du marché du travail aux collèges communautaires. Par exemple, le collège George Brown s'est associé aux conseils des écoles publiques et catholiques de Toronto pour mener un projet d'enseignement des maths destinés aux élèves à risque qui entrent au collège directement après l'école secondaire ou en provenance du marché du travail.

## Études futures

La présente étude a été effectuée à l'aide de données administratives, ce qui la distingue de la plupart des autres études canadiennes sur les adolescents immigrants et l'éducation. Les études existantes ont typiquement utilisés des échantillons nationaux; c'est le cas, en particulier, de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes et de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Notre étude fournit donc une évaluation plus contextuelle et donne aussi, en raison de l'important échantillon d'élèves immigrants, une évaluation plus stable des résultats présentant un intérêt. Cependant, l'étude s'est limitée aux variables sociodémographiques disponibles dans les données de la cohorte de 9<sup>e</sup> année. Même si ces variables se sont révélées utiles pour prédire les parcours suivis après l'école secondaire, l'utilisation de variables psychosociales pertinentes permettrait d'analyser de manière plus exhaustive les antécédents et les corrélations qui déterminent les décisions de parcours après l'école secondaire. Les données de recensement de la population scolaire du TDSB (Yau et O'Reilly, 2007) renferment un grand nombre de ces variables; ces données pourraient être disponibles dans un avenir proche pour l'analyse de l'expérience scolaire des immigrants. Plus particulièrement, l'inclusion des variables servant à mesurer les intérêts, les attitudes et l'engagement scolaire et social des jeunes immigrants permettrait d'examiner d'importants concepts, tels que la « résilience des jeunes immigrants ». Avec les données de recensement scolaire du TDSB, on pourrait, plus que cela n'est possible pour le moment, étudier en détail les caractéristiques et les comportements personnels qui aident les élèves à surmonter le désavantage socioéconomique et à bien réussir dans le système scolaire.

Les rapports entre la maison et l'école représentent un autre sujet d'étude qui nous aiderait à mieux comprendre les facteurs sous-tendant les trajectoires éducatives réussies (et non réussies) des jeunes immigrants. S'appuyant sur l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes et sur l'Enquête sur les approches en matière de planification des études, des études récentes ont entrepris d'explorer le milieu familial des élèves immigrants. Certaines ont examiné les conditions qui soutiennent l'adaptation psychologique des enfants et leurs effets sur le rendement scolaire (Ma, 2002; Grolnick, 2003). D'autres se sont penchées sur

l'investissement financier des familles immigrées dans l'éducation future de leurs enfants (Sweet, Anisef et Walters, 2009). Des témoignages en provenance des États-Unis et du Canada suggéreraient que le type d'éducation parentale est un facteur déterminant (Portes, Fernandez-Kelly et Haller, 2009; Sweet, Mandell, Anisef et Adamuti-Trache, 2007). Ces études ne sont qu'un début et il faudra entreprendre d'autres recherches pour comprendre le rôle des familles immigrées dans la réussite scolaire de leurs enfants.

La répartition des élèves dans différentes filières en 9<sup>e</sup> année constitue, dans le TDSB, un facteur déterminant dans la prédiction des parcours suivis après le secondaire. Les effets de la création de filières et la connotation raciale que revêt ce type de structure seront assurément étudiés plus en profondeur, notamment en relation avec le programme des « écoles africaines » de Toronto. Ce faisant, ces études permettront une comparaison avec les recherches américaines sur la « réforme des filières » et son lien avec la ségrégation selon l'origine ethnique et la race (Oakes, 2008). Il serait important aussi de suivre de plus près les adolescents immigrants (de toutes les régions d'origine) qui ont emprunté une voie professionnelle autre que le collège communautaire, c'est-à-dire les décrocheurs et les diplômés de l'école qui sont directement entrés sur le marché du travail pour y faire carrière et monter dans les échelons grâce à l'apprentissage sur le tas et à des formations financées par l'employeur. Comme les études américaines sur la « moitié oubliée » (« Forgotten Half ») l'ont montré, il est très difficile de suivre la progression de ce groupe une fois que les élèves ont quitté l'école (Halperin, 1998). Néanmoins, quelques premières mesures ont été entreprises en ce sens, avec notamment la tenue d'entrevues avec des élèves à leur départ de l'école et des études rétrospectives (Looker, 2002; King *et al*, 2009). On a, au Canada, utilisé dans des études l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes pour examiner la formation des jeunes immigrants hors du système d'études postsecondaires, mais ces travaux sont compromis du fait de la petite taille des échantillons (Hum & Simpson, 2008). Depuis plus récemment, on dispose des données de portée nationale de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et la formation (EASEF). Les résultats préliminaires de cette enquête montrent comment les jeunes et les adultes canadiens planifient leur éducation et leur formation postsecondaire et comment ils s'y engagent et s'y investissent (Statistique Canada, 2009d). L'EASEF permet aussi la publication de résultats provinciaux, mais il n'en reste pas moins qu'il

faut, à l'aide de ces données, entreprendre en Ontario une étude exhaustive des expériences postsecondaires des décrocheurs et des diplômés du secondaire. En adoptant une perspective viagère des trajectoires éducatives et professionnelles, cette analyse élargirait la portée de l'étude menée sur les parcours.

Le choix des cours à l'école secondaire par les immigrants se dirigeant vers l'université constitue un sujet non étudié, pourtant un sujet important. De nombreux jeunes immigrants – particulièrement ceux dont la langue première n'est pas l'anglais (ou le français) – choisissent au secondaire des cours de maths et de sciences avec l'idée d'acquérir des notes plus élevées qu'ils n'obtiendraient dans des matières où la langue est un facteur clé, comme les études sociales, l'histoire ou la littérature anglaise (Gunderson, 2007). Mais ils se tournent aussi vers le programme de maths-sciences avec l'intention de s'inscrire dans des études universitaires scientifiques, médicales ou d'ingénierie (Tseng, 2000). Tseng suggère que les préférences des élèves immigrants pour les maths et les sciences répondent au besoin des économies modernes qui exigent de plus fortes compétences de base en sciences. Cet argument concorde avec les recherches effectuées sur les études en sciences et avec les besoins en expertise scientifique des nouveaux marchés émergents du domaine des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (Duschl, 2008). Tseng (2000) suggère que la recherche sur le choix des cours à l'école secondaire devrait être liée aux aspirations professionnelles de l'individu et aux parcours éducatifs répondant à ces aspirations. Les travaux menés récemment par Picot et Hou (2009) sur la rentabilité économique des études pour les immigrants de deuxième génération renforce la nécessité d'adopter une perspective viagère dans l'étude des parcours éducatifs et professionnels.

Même si la cohorte de 9<sup>e</sup> année du TDSB fournit de solides données fondamentales pour l'examen des parcours suivis après l'école secondaire par les jeunes immigrants d'origines diverses, l'information concernant un grand nombre de jeunes n'est pas prise en compte dans cette base de données ni dans d'autres bases de données du district scolaire. Beaucoup de jeunes retournent à l'école en tant qu'« adultes » par l'entremise du programme d'éducation permanente du TDSB. D'après une analyse préliminaire des données 2007-2008 du Système d'information scolaire de l'Ontario (SISON) sur les élèves adultes inscrits au TDSB, 60 % des 11

147 élèves entrés dans le système d'éducation permanente avaient entre 20 et 29 ans; deux tiers (2/3) de ces élèves étaient des femmes et deux tiers (2/3) avaient déclaré parler une langue autre que l'anglais à la maison (Brown, 2009). Nous pensons, bien que cela soit hypothétique, qu'une importante proportion de ces élèves sont des immigrants d'arrivée récente dont l'objectif est d'améliorer leurs compétences linguistiques. Pour certains, ces programmes constituent une passerelle vers l'université ou le collège. Une analyse récente de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada révèle que 10 % des immigrants s'étaient inscrits à un établissement d'enseignement postsecondaire canadien dans les 6 mois de leur arrivée. Dans les 2 ans de leur arrivée, 33 % s'étaient inscrits à un tel établissement, et dans les 4 ans, 44 %. Environ un quart (1/4) des jeunes immigrants s'étaient dirigés vers des programmes de mise à niveau scolaire non formels fournis par des écoles secondaires, des centres d'éducation des adultes ou des organismes professionnels, pour ensuite s'inscrire dans une université ou un collège canadien (Anisef *et al*, 2009; Adamuti-Trache and Sweet, à venir). D'autres études sont nécessaires pour rendre compte plus en détail des expériences et des parcours des immigrants récents qui optent pour des programmes de niveau scolaire avant de se diriger vers une université ou un collège de l'Ontario.

Enfin, il serait important que des études futures sur l'après-secondaire se penchent sur les jeunes immigrants qui entrent dans le système scolaire entre la 9<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année. Comme on le sait, la présente étude porte sur les facteurs qui influent sur les choix de parcours parmi une cohorte de 9<sup>e</sup> année, excluant donc ceux qui sont entrés après la 9<sup>e</sup> année. Pourtant, l'expérience scolaire de ces derniers serait probablement très différente, et ces différences auraient des conséquences sur leurs cheminements après le secondaire.

## Bibliographie

- Abada, T., Hou, F., & Ram, B. (2008). *Différences entre les groupes dans les niveaux de scolarité des enfants d'immigrants*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019 au catalogue – N° 308. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.
- Abada, T. & Tenkorang, E.Y. (2009). « Pursuit of University Education among the Children of Immigrants in Canada: The Roles of Parental Human Capital and Social Capital ». *Journal of Youth Studies*, 12(2):185-207.
- Adamuti-Trache, M. & Sweet, R. (2010). « Adult Immigrants' Participation in Canadian Education and Training ». *Canadian Journal of Studies in Adult Education*. (À paraître).
- Ainsworth, J.W. (2002). « Why Does it Take a Village? The Mediation of Neighbourhood Effects on Educational Achievement ». *Social Forces*, 81(1):117-152.
- Andres, L., Adamuti Trache, M., Soon, E., Pidgeon, M., & Thomsen, J. (2007). « Educational Expectations, Parental Social Class, Gender, and Post Secondary Attainment: A Ten Year Perspective ». *Youth & Society*, 39(2), 135-163.
- Anisef, P., Brown, R., Phythian, K., Sweet, R., & Walters, D. (2008). *Early School Leaving among Students in Toronto Secondary Schools*. CERIS Working Paper Series, N° 67.
- Ansalone, G. (2003). « Poverty, Tracking, and the Social Construction of Failure: International Perspectives on Tracking ». *Journal of Children and Poverty*, 9(1):3-20.
- Ansalone, G. (2001). « Schooling, Tracking, and Inequality ». *Journal of Children and Poverty*, 7(1):33-47.
- Aydemir, A., Chen, W.H., & Corak, M. (2008). *Mobilité intergénérationnelle du niveau de scolarité chez les enfants des immigrants au Canada*. Direction des études analytiques, documents de recherche. N° 11F0019M au catalogue – N° 316. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.
- Bankston, C.L. (2004). « Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences ». *Sociology of Education*, 77(2):176-179.
- Bankston, C.L. & Caldas, S.J. (2000). « Majority African American Schools and the Family Structures of Schools ». *Sociological Focus*, 33(3):243-263.
- Barr, J. (2005). « Teacher Location Choice and the Distribution of Quality: Evidence from New York City ». *Contemporary Economic Policy*, 23(4):585-600.
- Barr-Telford, L., Cartwright, F., Prasil, S., & Shimmons, K. (2003). *Accès, persévérance et financement : premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études*

*postsecondaires (EPÉP)*. Division Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. N° 81-595-MIF au catalogue – N° 007. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). « Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis ». *American Educational Research Journal*, 32:627-658.

Berger, J. (2007). *Une nouvelle forme d'aide financière aux étudiants : création, mise en œuvre et évaluation des bourses d'accès du millénaire*. Note de recherche du millénaire n° 5, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Berger, J., Motte, A., & Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, 4<sup>e</sup> édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Bennett, P.R. & Lutz, A. (2009). « How African American is the Net Black Advantage? Differences in College Attendance Among Immigrant Blacks, Native Blacks, and Whites ». *Sociology of Education*, 82(January):70-100.

Berends, M. (1995). « Educational Stratification and Students' Social Bonding to School ». *British Journal of Sociology of Education*, 16(3):327-351.

Blouin, P. (2008). *Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1999-2000 à 2005-2006*. Division Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, documents de recherche. N° 81-595-M au catalogue – N° 067. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.

Bornstein, M. & Cote, L. (2007). « Knowledge of Child Development and Family Interactions among Immigrants to America: Perspective from Developmental Science ». In J. Lansford, K. Deater-deckard and M. Bornstein (Eds.). *Immigrant Families in Contemporary Society*. New York: The Guilford Press.

Bowlby, J.W. & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats de la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.

Boyd, M. (2002). « Educational Attainments of Immigrant Offspring: Success or Segmented Assimilation? ». *International Migration Review*, 36(4):1037-1060.

Boyd, M. (2008). « Variations in Socioeconomic Outcomes of Second Generation Young Adults ». *Canadian Diversity (Series)*. Toronto: Metropolis (CERIS) Project.

Boyd, M. & Grieco, E. (1998). « Triumphant Transitions: Socioeconomic Achievements of the Second Generation in Canada ». *International Migration Review*, 32(4):853-876.

- Brännström, L. (2008). « Making Their Mark: The Effects of Neighbourhood and Upper Secondary School on Educational Achievement ». *European Sociological Review*, 24(4):463-478.
- Brown, R. (2006). *The TDSB Grade 9 Cohort Study: A Five-Year Analysis, 2000-2005*. Toronto, ON: Toronto District School Board.
- Brown, R. (2009). *2007-8 Adult Students in the TDSB—A Preliminary Analysis Using OnSIS data*. Unpublished Report. Toronto, ON: Toronto District School Board.
- Brown-Jeffy, S. (2006). « The Race Gap in High School Reading Achievement: Why School Racial Composition Still Matters ». *Gender and Class*, 13(3/4):268-294.
- Butlin, G. (1999). « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 3, p. 9-35.
- Callahan, R.M. (2005). « Tracking and High School English Learners: Limiting Opportunity to Learn ». *American Educational Research Journal*, 42(2):305-328.
- Campolieti, M. Fang, T., & Gunderson, M. (2009). « Labour Market Outcomes and Skills Acquisition of High School Dropouts ». *CLSRN Working Paper 16*. Vancouver: CLSRN, The University of B.C.
- Caplan, N., Choy, M.H., & Whitmore, J.K.. (1989). *The Boat People and Achievement in America: A Study of Family Life, Hard Work, and Cultural Values*. Ann Arbor: University Michigan Press.
- Caplan, N., Choy, M.H., & Whitmore, J.K. (1992). *Children of the Boat People: A Study of Educational Success*. Ann Arbor: University Michigan Press.
- Carbonaro, W. (2005). « Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement ». *Sociology of Education*, 78(1):27-49.
- Cheung, S. (2007). *Décisions prises par les jeunes Canadiennes : Rapport de synthèse sur l'accès à l'enseignement postsecondaire*. Toronto, Ontario, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Chow, H.P.H. (2004). « The Effects of Ethnic Capital and Family Background on School Performance: A Case Study of Chinese-Canadian Adolescents in Calgary ». *The Alberta Journal of Education*, 50(3):321-326.
- Corak, M. (2008). « Immigration in the Long Run: The Education and Earnings Mobility of Second Generation Canadians ». *IRPP Choices*, 14(13).

- Côté, J. & Bynner, J.M. (2008). « Changes in the Transition to Adulthood in the UK and Canada: The Role of Structure and Agency in Emerging Adulthood ». *Journal of Youth Studies*, 11(3):251-268.
- Crosnoe, R. (2005). « Double Disadvantage or Signs of Resilience? The Elementary School Context of Children from Mexican Immigrant Families ». *American Educational Research Journal*, 42(2):269-303.
- Davies, S. & Guppy, N. (2006). *The Schooled Society*. Don Mills: Oxford University Press.
- Day, K. (2008). « A Tangled Web: The Relationship between Persistence and Financial Aid ». In R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman, and A. Usher (Eds.). *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Debroucker, P. (2005). *Getting There and Staying There: Low-income Students and Secondary Education, A Synthesis of Research Findings*. Ottawa: Canadian Policy Research Networks.
- Dragnea, C. & Erling, S. (2008). *The Effectiveness of Africentric (Black-Focused) Schools in Closing Student Success and Achievement Gaps: A Review of the Literature*. Toronto, ON: TDSB.
- Driscoll, A.K. (1999) « Risk of High School Dropout among Immigrant and Native Hispanic Youth ». *International Migration Review*, 33(4):857-875.
- Durden, T.R. (2007). « African Centered Schooling: Facilitating Holistic Excellence for Black Children ». *Negro Educational Review*, 58(1/2):23-24.
- Duschl, R. (2008). « Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic, and Social Learning Goals ». *Review of Research in Education*, 32: 268-291.
- Eccles, J.S. (2008). « The Value of an Off-Diagonal Approach ». *Journal of Social Issues*, 64(1):227-232.
- Epps, E.G. (1995). « Race, Class, and Educational Opportunity: Trends in the Sociology of Education ». *Sociological Forum*, 10(4):593-608.
- Farley, R. & Alba, R. (2002). « The New Second Generation in the United States ». *International Migration Review*, 36(3):669-701.
- Finnie, R., Mueller, R.E., Sweetman, A., & Usher, A. (Eds.). (2009). *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Finnie, R. & Mueller, R. (2008). « Access to Post-Secondary Education in Canada among First and Second Generation Canadian Immigrants: Raw Differences and Some of the

Underlying Factors ». Document de travail. Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Finnie, R., Lascelles, E., & Sweetman, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Direction des études analytiques, documents de recherche, N° 11F0019MIF au catalogue – N° 237. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.

Frenette, M. (2005). *L'accès aux études postsecondaires est-il plus équitable au Canada ou aux États-Unis?* Direction des études analytiques, documents de recherche, N° 11F0019MIF au catalogue – N° 244. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.

Frenette, M. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières*. Direction des études analytiques, documents de recherche, N° 11F0019MIF au catalogue – N° 295. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.

Fry, R. (2007). « Are Immigrant Youth Faring Better in U.S. Schools? » *International Migration Review*, 41(3):579-601.

Fuligni, A.J. (1997). « The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior ». *Child Development*, 68:261–273.

Fuligni A.J. & Witkow, M. (2004). « The Postsecondary Educational Progress of Youth from Immigrant Families ». *Journal of Research on Adolescence*, 14(2):159-183.

Gamoran, A. & Mare, R.D. (1989). « Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? » *American Journal of Sociology*, 94(5):1146-1183.

Garner, C.L. & Raudenbush, S.W. (1991). « Neighbourhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis ». *Sociology of Education*, 64(4):251-262.

Glick, J.E. & Hohmann-Marriott, B. (2007). « Academic Performance of Young Children in Immigrant Families: The Significance of Race, Ethnicity, and National Origins ». *International Migration Review*, 41(2):371-402.

Glick, J.E. & White, M.J. (2003). « The Academic Trajectories of Immigrant Youths: Analysis within and across Cohorts ». *Demography*, 40(4):759-783.

Glick, J.E. & White, M.J. (2004). « Post-Secondary School Participation of Immigrant and Native Youth: The Role of Familial Resources and Educational Expectations ». *Social Science Research*, 33:272-299.

- Grolnick, W. (2003). *The Psychology of Parental Control*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gunderson, L. (2007). *English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hallinan, M.T. (1994). « School Differences in Tracking Effects on Achievement ». *Social Forces*, 72(3):799-820.
- Hamnett, C., Ramsden, M., & Butler T. (2007). « Social Background, Ethnicity, School Composition and Educational Attainment in East London ». *Urban Studies*, 44(7):1255-1280.
- Hango, D. (2008). « Taking Time off Between High School and Postsecondary Education: Determinants and Early Labour Market Outcomes ». *Education Matters* 4(5).
- Hearn, J. C. (1992). « Emerging Variations in Postsecondary Attendance Patterns: An Investigation of Part-Time, Delayed, and Nondegree Enrollment ». *Research in Higher Education*, 33(6):657-687.
- Holdaway, J. & Alba, R. (2009). « Introduction: Educating Immigrant Youth: The Role of Institutions and Agency ». *Teachers College Record*, 111(3):597-615.
- Hoy, K., Tarter, J., & Woolfolk, A. (2006). « Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement ». *American Educational Research Journal*, 43: 425-446.
- Hum, D. & Simpson, W. (2007). « The Legacy of Immigration: Labour Market Performance and Education in the Second Generation ». *Applied Economics*, 39:1985-2009.
- Kao, G. (1995). « Asian Americans as Model Minorities? A Look at Their Academic Performance ». *American Journal of Education*, 106:349-384.
- Kao, G. (2004). « Social Capital and its Relevance to Minority and Immigrant Populations ». *Sociology of Education*, 77(2):172-183.
- Kao, G. & Thompson, J.S. (2003). « Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment ». *Annual Review of Sociology*, 29:417-442.
- Kao, G. & Tienda, M. (2005). « Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrants Youth ». *Social Science Quarterly*, 76(1):1-19.
- Katz, S.R. (1999). « Teaching in Tensions: Latino Immigrant Youth, Their Teachers and the Structures of Schooling ». *Teachers College Record*, 100:809-840.
- Keller, U. & Harker-Tillman, K. (2008). « Post-Secondary Educational Attainment of Immigrant and Native Youth ». *Social Forces*, 87(1):121-152.

- King, A.J.C., Warren, W.K., King, M.A., Brook, J.E., & Kocher, P.R. (2009). *Who Doesn't Go to Post-Secondary Education?* Toronto: Colleges Ontario.
- Krahn, H. & Andres, L. (1999). « Youth Pathways in Articulated Postsecondary Systems: Enrolment and Completion Patterns of Urban Young Men and Women ». *Canadian Journal of Higher Education*, 29(1):47-82.
- Krahn, H. & Taylor, A. (2005). « Resilient Teenagers: Explaining the High Educational Aspiration of Visible Minority Immigrant Youth in Canada ». *Journal of International Migration and Integration*, 6(3/4):405-434.
- Krahn, H. & Taylor, A. (2007). « Streaming in the 10<sup>th</sup> Grade in Four Canadian Provinces ». *Educational Matters*, 4(2).
- Lehmann, W. (2007). *Choosing to Labour? School-Work Transitions and Social Class*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Levels, M. & Dronkers, J. (2008). « Educational Performance of Native and Immigrant Children from Various Countries of Origin ». *Ethnic and Racial Studies*, 31(8):1404-1425.
- Looker, D. (2002). *Why Don't They Go On? Factors Affecting the Decisions of Canadian Youth Not to Pursue Post-Secondary Education*. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Louie, V. (2007). « Who Makes the Transition to College? Why We Should Care, What We Know and What We Need to Do ». *Teachers College Record*, 109(10):2222-2251.
- Ma, X. (2002). « Improving Social Policy with National Data: A Comparison of Social Support for Students among Canadian Provinces ». *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 17(2), 1-26.
- Marks, G.N. (2006). « Are Between- and Within-School Differences in School Performance Largely Due to Socio-Economic Background? Evidence From 30 Countries ». *Educational Research*, 48(1):21-40.
- Marks, G.N. (2005). « Accounting for Immigrant Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries ». *Ethnic and Racial Studies*, 28(5):925-946.
- McAndrew, M., Ait-Said, R., Ledent, J., Murdoch, J., Anisef, P., Brown, R., Sweet, R., Walters, D., Aman, C., and Garnett, B. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée : une perspective comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver*. Conseil canadien sur l'apprentissage / Citoyenneté et Immigration Canada.
- McMullen, K. (2004). The gap in achievement between boys and girls. *Education Matters 4*, Catalogue 81-004-XIE.

- Oakes, J. (2005). « Keeping Track: How Schools Structure Inequality (Second Edition) ». New Haven: Yale University Press.
- Oakes, J. (2008). « Keeping Track: Structuring Equality and Inequality in an Era of Accountability ». *Teachers College Record*, 110(3), 700-712.
- Ogbu, J.U. (1991). « Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective ». Pp. 3-33 in *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, edited by M.A. Gibson and J.U. Ogbu. New York: Garland.
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants. (2009). *OTIS User Support and Administration*. Accessed December 2, 2009 at <http://www.ocasi.org/index.php?catid=184>.
- Ornstein, M. (2000). *Ethno-Racial Inequality in the City of Toronto: An Analysis of the 1996 Census*. Municipality of the City of Toronto: Toronto.
- Palameta, B. (2007). « L'intégration économique des enfants d'immigrants », *L'emploi et le revenu en perspective*, N° 75-001-XIF au catalogue, Ottawa, Ontario, Statistique Canada.
- Picot, G. & Hou, F. (2009). « Seeking Success in Canada and the United States: The Determinants of Labour Market Outcomes among the Children of Immigrants ». *CLSRN Working Paper No. 48*. Vancouver: CLSRN – The University of B.C.
- Parker, P., Hagan, J., & Dinovitzer, R. (2003). « Choice and Circumstance: Social Capital and Planful Competence in the Attainments of Immigrant Youth ». *Canadian Journal of Sociology*, 28(4):463-488.
- Peng, S.S. & Wright, D. (1994). « Explanation of Academic Achievement of Asian American Students ». *Journal of Educational Research*, 87:346-352.
- Pong, S. & Hao, L. (2002). « Neighbourhood and School Factors in the School Performance of Immigrants' Children ». *International Migration Review*, 41(1):206-241.
- Portes, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2009). « The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence ». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7): 1077-1104.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). « Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context ». *Sociology of Education*, 69(4):255-275.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (1996). *Immigrant America: A Portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. 2<sup>nd</sup> edition*. Newbury Park, CA: Sage.

- Richardson, V. (1989). *School Children at Risk*. New York: Falmer Press.
- Rosenbaum, J. (2001). *Beyond College for All: Career Paths for the Forgotten Half*. New York: Russell Sage Foundation.
- Schmid, C.L. (2001). « Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation ». *Sociology of Education*, Extra Issue:71-87.
- Schuetze, H. & Sweet, R. (Eds.). (2003). *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training*. McGill-Queen's University Press.
- Shaiens, D., Gluszynski, T., & Bayard, J. (2008). *Les études postsecondaires – Participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires*. Division Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, N° 81-595-M au catalogue – N° 070, Ottawa, Ontario, Statistique Canada.
- Sowell, T. (1981). « Assumptions versus History in Ethnic Education ». *Teachers College Record*, 83(1):37-70.
- Statistique Canada (2009a). « Effectifs universitaires », *Le Quotidien*, Mercredi 11 mars, Consulté le 27 mai 2009 à : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090311/dq090311a-fra.htm>.
- Statistique Canada. (2009b). « Effectifs des collèges selon le régime d'étude et le sexe, par province », CANSIM, tableau n° 477-0015. Consulté le 27 mai 2009 à : <http://www40.statcan.gc.ca/l01/cst01/educ61a-fra.htm>.
- Statistique Canada. (2009c). *Enquête sur la population active*. CANSIM, tableau n° 282-0095. Ottawa, Ontario.
- Statistique Canada. (2009d). *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008*. Direction Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, N° 81-595-MIF au catalogue – N° 079, Ottawa, Ontario.
- Statistique Canada. (2009e). *Effectifs et diplômés au niveau postsecondaire*. N° 81-599-XWF au catalogue – N° 003, Ottawa, Ontario.
- Sweet, R., Anisef, P., & Walters, D. (2008). *Les investissements des parents immigrants dans les études postsecondaires de leurs enfants*. Montréal, Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Sweet, R., Mandell, N., Anisef, P., & Adamuti-Trache, M. (2007). *Educational Planning in Vulnerable Families*. Vancouver, Conseil canadien sur l'apprentissage.

- Szalacha, L.A., Marks, A.K., Lamarre, M., & Coll, C.G. (2005). « Academic Pathways and Children of Immigrant Families ». *Research in Human Development*, 2(4):179-211.
- Taylor, A. (2007). *Voies d'accès des jeunes au marché du travail*. Vancouver, Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Thiessen, V. (2007). *L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant au décrochage du secondaire et à l'absence d'études postsecondaires chez les personnes hautement compétentes en lecture à l'âge de 15 ans*. Ottawa, Ontario, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Thiessen, V. (2008). « Resilience and Educational Pathways: A longitudinal Analysis of Low Reading Achievers ». *Canadian Journal of Family and Youth*, 1(1):27-62.
- Thiessen, V. (2009). « The Pursuit of Postsecondary Education: A Comparison of First Nations, African, Asian, and European Canadian Youth ». *Canadian Review of Sociology*, 46(1):5-37.
- Thompson, F.T. (2002). « Student Achievement, Selected Environmental Characteristics, and Neighborhood Type ». *Urban Review*, 34(3):277-292.
- Tomkowicz, J. & Bushnik, T. (2003). *Qui poursuit des études secondaires et à quel moment : parcours choisis par les jeunes de 20 ans*. Éducation, compétences et apprentissage, documents de recherche, N° 81-595-MIF au catalogue – N° 006. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.
- Tseng, V. (2006). « Unpacking Immigration in Youth's Academic and Occupational Pathways ». *Child Development*, 77(5):1434-1445.
- Turley, R.N.L. (2003). « When do Neighbourhoods Matter? The Role of Race and Neighbourhood Peers ». *Social Science Research*, 32:61-79.
- United Way of Greater Toronto et le Conseil canadien de développement social. 2004. *Poverty By Postal Code: The Geography of Neighbourhood Poverty, 1981-2001*.
- Vartanian, T.P. & Gleason, P.M. (1999). « Do Neighborhood Conditions Affect High School Dropout and College Graduation Rates? ». *Journal of Socio-Economics*, 28(1):21-42.
- Watson, C. & Smitherman, G. (1996). *Educating African American Males: Detroit's Malcom X Academy Solution*. Chicago, IL: Third World Press.
- Wells, R. (2010). « Children of Immigrants and Educational Expectations: The Roles of School Composition ». *Teachers College Record*. 112(6): 6-7. Accessed: <http://www.tcrecord.org> (ID Number: 15694), 12/5/2009.

- White, M.J. & Glick, J.E. (2000). « Generation Status, Social Capital, and the Routes Out of High School ». *Sociological Forum*, 15(4):671-691.
- Willms, J.D. & Chen, M. (1989). « The Effects of Ability Grouping on the Ethnic Achievement Gap in Israeli Elementary Schools ». *American Journal of Education*, 97(3):237-257.
- Worswick, C. (2004). « Adaptation and Inequality: Children of Immigrants in Canadian Schools ». *Canadian Journal of Economics*, 37(1):53-77.
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*. Ottawa, Ontario, Statistique Canada.
- Yau, M. & O'Reilly, J. (2007). *2006 Student Census, Grades 7-12: System Overview*. Research Report, Toronto District School Board, October 2007.
- Yu, H. (2009). *The Uneasy Multiculturalism of a Half-Asian City: Re-Presenting Vancouver's Pacific Past and Future*. Paper Presented at CJR Conference on Japanese and Canadian Research into Immigration and Foreign Workers. (November 18-20). The University of British Columbia, Vancouver, B.C.
- Zhou, M. (2002). « How Neighbourhoods Matter for Immigrant Adolescents ». *CPRC Brief*, 14(8).

