

CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

Winter / Hiver 2011

Marie Mc Andrew

Maryse Potvin

Amina Triki-Yamani

Claire Chamberland

Jacques Ledent

Jake Murdoch

Michèle Vatz Laaroussi

Zita De Koninck

Françoise Armand

Jean-Baptiste Leclercq

Paul Anisef

Robert S. Brown

Robert Sweet

Bruce Garnett

Cheryl Aman

Henda Ben Salah

Gayle Christensen

Michael Segeritz

Petra Stanat

Carola Suárez-Orozco

Sarah Braeye

Philip Hermans

Josep M. Paludàrias

Carles Serra

Svetlana Chachashvili-Bolotin

*La réussite scolaire
des élèves issus
de l'immigration*

*The academic
achievement of
immigrant origin students*



Guest Editors/Rédactrices Invitées : Marie Mc Andrew (Université de Montréal),
Maryse Potvin (Université du Québec à Montréal) and/et Amina Triki-Yamani (Université de Montréal)



La Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, soutenue par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), vise quatre objectifs :

- Assurer une meilleure coordination de la recherche canadienne sur le rôle de l'éducation en matière de rapports ethniques notamment par l'intensification des comparaisons interprovinciales et l'intégration des perspectives disciplinaires ;
- Soutenir l'émergence et le partage d'un savoir socialement pertinent ainsi que son appropriation par les décideurs, intervenants scolaires et organismes communautaires ;
- Accentuer la visibilité de l'expertise canadienne au plan international et favoriser le développement des partenariats avec divers pays d'immigration ou pays multiculturels en émergence ;
- Soutenir la formation et l'échange interprovincial et international des futurs et nouveaux chercheurs.

Son programme, qui privilégie une perspective comparative et internationale, a pour thème général le rôle de l'éducation formelle dans le maintien et la transformation des rapports ethniques. Il comporte trois grands axes :

- Culture, socialisation, curriculum ;
- Égalité des chances et équité ;
- Politiques et pratiques dans une perspective comparative.

Pour plus d'informations sur les activités de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous : <http://www.chereum.umontreal.ca/>

The Canada Research Chair in Education and Ethnic Relations, supported by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), has four aims :

- *To ensure a better coordination of Canadian research on the role of education on ethnic relations, notably by intensifying interprovincial comparisons and integrating disciplinary perspectives;*
- *To support the emergence and the sharing of a socially-relevant knowledge and its appropriation by policymakers, educational players and community organizations;*
- *To enhance the visibility of Canadian expertise internationally and to promote the development of partnerships with various countries of immigration or emerging multicultural countries;*
- *To promote the training as well as the interprovincial and international exchange of new and future researchers.*

This program's general theme, which favours an international and comparative perspective, is the role played by formal education in the transformation and maintenance of ethnic relations. It contains three main parts:

- *Culture, socialization, curriculum;*
- *Equal opportunity and equity;*
- *Policies and practices in a comparative perspective*

For more information about the Chair's activities, follow the link <http://www.chereum.umontreal.ca/>

Le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) est le plus important centre de recherche au Québec dans son domaine. Soutenu par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), le CEETUM a pour mandat de :

- Coordonner, développer et soutenir les activités d'enseignement, de recherche et de rayonnement interuniversitaire de ses membres ;
- Coordonner, développer et soutenir les relations de ses membres avec la collectivité, notamment avec les intervenants actifs dans le domaine des relations ethniques, de l'immigration, de la gestion de la diversité, et de la lutte contre le racisme et la discrimination ;
- Participer aux efforts de développement et de mise en œuvre d'une stratégie institutionnelle d'adaptation au pluralisme au sein des institutions membres.

Les 35 chercheurs du CEETUM se réunissent autour d'un thème unificateur, l'étude des fluctuations des frontières entre divers groupes et de celle des marqueurs qu'ils utilisent pour définir leur spécificité tels que la langue, la culture ou la religion.

Le programme comprend quatre axes :

- L'intégration des personnes issues de l'immigration : spatialité, économie et cohabitation ;
- L'Éducation et les rapports ethniques ;
- Les langues, identités, relations intergroupes ;
- La pluralité religieuse : enjeux sociaux, politiques et juridiques.

L'axe 2 sur l'Éducation et les rapports ethniques, dirigé par Maryse Potvin (UQAM) et Marie Mc Andrew (Université de Montréal), deux des co-directrices de ce numéro thématique, a pour objectif d'étudier le rôle du système éducatif et des politiques et pratiques qu'on y mène dans l'intégration des immigrants et la redéfinition des frontières ethniques.

Pour plus d'informations sur les activités et les publications du CEETUM, veuillez cliquer sur le lien ci-dessous : <http://www.ceetum.umontreal.ca/>

In Quebec, the Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) is the most important research centre in its field. The CEETUM is supported by le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), and its mandates are as follow:

- *To coordinate, develop, and support its members' educational activities, research, and inter-university liaison activities;*
- *To coordinate, develop and support interaction between the Centre's various units and all actors working in fields focusing on ethnic relations, immigration, diversity management and combating racism and discrimination;*
- *To participate in efforts to develop and implement a strategy of institutional adaptation to pluralism within its participating institutions.*

The CEETUM's 35 researchers are united by one common theme: the study of the fluctuations of the boundaries dividing diverse groups and the indicators used to define their distinct characteristics such as language, culture or religion.

The program is divided in four axis:

- *The integration of people of immigrant origin: spatiality, economy and cohabitation;*
- *Education and ethnic relations;*
- *Languages, identities, inter-group relations;*
- *Religious plurality: social, political and legal issues.*

The second axis, education and ethnic relations, led by Maryse Potvin (UQAM) and Marie Mc Andrew (Université de Montréal), two of the co-editors of this special issue, studies the role of the educational system and its policies and practices in the integration of immigrants and the redefinition of ethnic boundaries.

For more information about the CEETUM's activities and publications, follow this link : <http://www.ceetum.umontreal.ca/>

3

Introduction

Marie Mc Andrew, Maryse Potvin et/and Amina Triki-Yamani

9

La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes

Claire Chamberland et Marie Mc Andrew

15

La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois

Jacques Ledent, Jake Murdoch et Marie Mc Andrew

23

La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes

Michèle Vatz Laaroussi

29

Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec: entre réalisme, tradition et innovation

Zita De Koninck et Françoise Armand

35

Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal

Maryse Potvin et Jean-Baptiste Leclercq

42

Post-secondary Pathway Choices of Immigrant and Native-born Youth in Toronto

Paul Anisef, Robert S. Brown and Robert Sweet

49

Variations in the Graduation Rates and Educational Pathways of English Language Learners in Metro Vancouver

Bruce Garnett and Cheryl Aman

57

Les carrières scolaires au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique : entre aspirations et réalisations

Henda Ben Salah

63

Academic Aspirations and Homework Stress in Immigrant Families

Robert Sweet

69

A Cross-National Perspective on Immigrant Students using PISA

Gayle Christensen, Michael Segeritz and Petra Stanat

77

Understanding Diverse Immigrant Students' Trajectories in American Schools

Carola Suárez-Orozco

85

The Educational Achievement of Chinese and Moroccan Students in Flanders: Parents' and Students' Perspectives.

Sarah Braeye and Philip Hermans

91

Le cheminement des élèves étrangers au-delà de la scolarité obligatoire en Catalogne

Josep M. Paludàrias et Carles Serra

97

Educational Achievements and Study Patterns of Immigrants from the Former Soviet Union in Israeli Secondary Schools

Svetlana Chachashvili-Bolotin



PRESIDENT / PRÉSIDENTE

Minelle Mahtani, University of Toronto

OUTGOING PRESIDENT / PRÉSIDENT SORTANT

The Honourable Herbert Marx / L'honorable Herbert Marx

FRENCH-LANGUAGE SECRETARY / SECRÉTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE

Claude Couture, Campus St-Jean, University of Alberta

ENGLISH-LANGUAGE SECRETARY / SECRÉTAIRE DE LANGUE ANGLAISE

Desiree McGraw, Sauvé Foundation

STUDENTS' REPRESENTATIVE AND TREASURER /

REPRÉSENTANTE DES ÉTUDIANTS ET TRÉSORIÈRE

Nehal El-Hadi, University of Toronto

BRITISH COLUMBIA AND YUKON REPRESENTATIVE /

REPRÉSENTANTE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU YUKON

Jean Teillet, Pape Salter Teillet

QUEBEC REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DU QUÉBEC

Caroline Desbiens, Université Laval

ONTARIO REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANT DU ONTARIO

Irving Abella, York University

PRAIRIES AND NORTHWEST TERRITORIES REPRESENTATIVE /

REPRÉSENTANT DES PRAIRIES ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Dominique Clément, University of Alberta

ATLANTIC PROVINCES REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANT DE L'ATLANTIQUE

Maurice Basque Université de Moncton

EXECUTIVE DIRECTOR OF THE ACS / DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'AEC

Jack Jedwab

DIRECTOR OF PROGRAMMING AND ADMINISTRATION /

DIRECTEUR DES PROGRAMMES ET ADMINISTRATION

James Ondrick

DIRECTOR OF PUBLICATIONS / DIRECTRICE DES PUBLICATIONS

Sarah Kooi

DIRECTOR OF RESEARCH / DIRECTEUR DE RECHERCHE

Siddharth Bannerjee

DIRECTOR OF COMMUNICATIONS / DIRECTRICE DES COMMUNICATIONS

Julie Perrone

CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

GUEST EDITOR / RÉDACTEUR INVITÉ

Marie Mc Andrew (Université de Montréal),
Maryse Potvin (Université du Québec à Montréal)
et Amina Triki-Yamani (Université de Montréal)

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTEUR EN CHEF

Jack Jedwab

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE À LA RÉDACTION

Sarah Kooi (Association for Canadian Studies)

EDITORIAL ASSISTANTS / ADJOINTES À LA RÉDACTION

Marie-Kristine Landry, Fiona O'Connor & Julie Perrone

DESIGN / GRAPHISME

Bang Marketing : 514 849-2264 • 1 888 942-BANG
info@bang-marketing.com

ADVERTISING / PUBLICITÉ

sarah.kooi@acs-aec.ca
514 925-3099

ACS ADDRESS / ADRESSE AEC

1822, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (QC) H3H 1E4
514 925-3096 / general@acs-aec.ca



Canadian Studies Program

Programme des études canadiennes

Canadian Issues / Thèmes canadiens is a quarterly publication of the Association for Canadian Studies (ACS). It is distributed free of charge to individual and institutional members of the ACS. Canadian Issues is a bilingual publication. All material prepared by the ACS is published in both French and English. All other articles are published in the language in which they are written. Opinions expressed in articles are those of the authors and do not necessarily reflect the opinion of the ACS. The Association for Canadian Studies is a voluntary non-profit organization. It seeks to expand and disseminate knowledge about Canada through teaching, research and publications. The ACS is a scholarly society and a member of the Humanities and Social Science Federation of Canada.

Canadian Issues / Thèmes canadiens est une publication trimestrielle de l'Association d'études canadiennes (AEC). Elle est distribuée gratuitement aux membres de l'AEC. CITC est une publication bilingue. Tous les textes émanant de l'AEC sont publiés en français et en anglais. Tous les autres textes sont publiés dans la langue d'origine. Les collaborateurs et collaboratrices de Thèmes canadiens sont entièrement responsables des idées et opinions exprimées dans leurs articles. L'Association d'études canadiennes est un organisme pancanadien à but non lucratif dont l'objet est de promouvoir l'enseignement, la recherche et les publications sur le Canada. L'AEC est une société savante et membre de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales.

Canadian Issues / Thèmes canadiens acknowledges the financial support of the Government of Canada through the Canadian Studies Program of the Department of Canadian Heritage for this project.

Canadian Issues / Thèmes canadiens bénéficie de l'appui financier du Gouvernement du Canada par le biais du Programme d'études canadiennes du ministère du Patrimoine canadien pour ce projet.

LETTERS/COURRIER

Comments on this edition of Canadian Issues?

We want to hear from you.

Write to Canadian Issues—Letters, ACS, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4. Or e-mail us at <sarah.kooi@acs-aec.ca>
Your letters may be edited for length and clarity.

Des commentaires sur ce numéro?

Écrivez-nous à Thèmes canadiens

Courrier, AEC, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4.
Ou par courriel au <sarah.kooi@acs-aec.ca> Vos lettres peuvent être modifiées pour des raisons éditoriales.

INTRODUCTION

Marie Mc Andrew (Université de Montréal), **Maryse Potvin** (Université du Québec à Montréal)
et **Amina Triki-Yamani** (Université de Montréal)

Dans une société comme le Canada, qui situe l'établissement permanent des immigrants au cœur de son développement, il est essentiel d'évaluer le degré auquel l'éducation contribue à l'intégration des jeunes. En effet, si l'insertion au marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le système scolaire et, plus que tout, sur les bénéfices qu'ils en retirent. Malgré cette prise de position, les travaux relatifs aux résultats et au cheminement scolaires des élèves issus de l'immigration dans diverses provinces canadiennes ont été limités jusqu'au milieu des années 2000 et ce, tant dans les milieux gouvernementaux qu'universitaires. Cependant, depuis quelques années, dans un contexte de diversification croissante des immigrants sur les plans linguistique, « racial », socioéconomique et culturel, on a pris conscience de l'importance de dépasser les constats généraux pour étudier les profils de risque et d'échec scolaire chez divers groupes-cibles de la population issue de l'immigration, ainsi que les facteurs de variation les plus importants à cet égard.

Au-delà de sa pertinence sociale, l'étude des facteurs qui influencent la réussite scolaire des populations immigrées, au pays ou dans le monde, ainsi que l'identification des politiques, pratiques et dynamiques institutionnelles réussies à cet égard, présentent également un intérêt théorique dans le champ de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des rapports ethniques. En effet, contrairement à d'autres catégories sociales comme le sexe ou la classe sociale, l'ethnicité, que l'on mesure à travers des marqueurs variés tels le statut d'immigration, l'origine nationale, la race ou même la religion, n'a pas une relation unidirectionnelle facile à prédire avec la réussite scolaire. La littérature nationale et internationale reflète la grande variété de profils et d'expériences éducatives que l'on peut associer à divers sous-groupes définis en fonction de chacun de ces marqueurs. De plus, si les facteurs invoqués tels l'appartenance de classe, le capital culturel et linguistique, ou la réaction différenciée du système scolaire et des écoles, s'appliquent souvent à l'ensemble de la population

scolaire, leur impact et leur interrelation au sein des populations immigrées sont souvent différents.

Parmi les ministères responsables de l'éducation au Canada, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) a été l'un des plus actifs dans ce dossier. Depuis 2003, la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC), un des partenaires à l'origine de ce numéro thématique sur *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*, a mené ou a été associée à un ensemble significatif de travaux sur cet enjeu. Certains, de nature quantitative, portent sur le cheminement et la diplomation des élèves issus de l'immigration ou de divers sous-groupes, tels les élèves de l'accueil ou les minorités visibles, ainsi que sur l'impact de certaines caractéristiques des élèves et des écoles à cet égard. D'autres, de nature qualitative, se penchent sur le rôle des familles et des institutions sur le cheminement scolaire des élèves ou sur l'évaluation d'expériences novatrices menées en milieu scolaire. Ces efforts se sont récemment accentués avec la création du Groupe de recherche immigration, équité et scolarisation (GRIES), soutenu par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui associe divers chercheurs et partenaires universitaires et gouvernementaux. Une dissémination plus large de cet ensemble de données très intéressantes et éclairantes au plan de l'action s'impose, entre autres, dans un contexte où la question de l'abandon scolaire, chez l'ensemble des jeunes Québécois, revient à l'avant-scène du débat public.

Les résultats des recherches québécoises et leurs incidences sur les politiques et les milieux scolaires seront d'autant plus mis en valeur s'ils sont comparés à ceux de recherches sur la réussite scolaire réalisées dans des sociétés dont le contexte migratoire est similaire ou au contraire, très différent. C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce numéro thématique, à travers les quatorze contributions d'auteurs provenant du Québec, du reste du Canada et de l'étranger. L'ensemble des textes de ce numéro thématique découle des présentations du colloque « *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration* », conjointement organisé, en novembre 2009, à Montréal, par la DSCC (MELS), la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques de l'Université

de Montréal et le pôle Discriminations et insertion du Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

Afin de favoriser une large dissémination, nous avons choisi un format novateur, dans lequel chaque article, en français ou en anglais, est accompagné d'un sommaire exécutif de 1 000 mots dans l'autre langue officielle canadienne. Ainsi, ce numéro thématique qui présente les travaux quantitatifs et qualitatifs de 25 experts canadiens et internationaux vise trois objectifs : 1) assurer une appropriation active des résultats de la recherche sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et les facteurs qui l'influencent au sein d'acteurs-clés dans le domaine, 2) permettre aux lecteurs d'analyser la situation québécoise dans une perspective comparative avec les réalités vécues dans d'autres contextes migratoires en Amérique du Nord, en Europe et en Israël, 3) identifier des pistes d'action et soutenir la mobilisation de divers milieux en faveur de cet objectif. Tous les articles ont ce point commun d'identifier les facteurs expliquant les différences dans la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration et/ou de contribuer à la compréhension des difficultés de certains groupes ethniques ou au contraire, de la réussite parfois paradoxale de certains d'entre eux.

Les cinq premières contributions de cet ouvrage se regroupent autour de la problématique québécoise de la réussite et de la persévérance scolaire. Ainsi, Claire Chamberland (DSCC-MELS) et Marie Mc Andrew (Université de Montréal) retracent dans leur article l'origine de l'engagement du MELS en matière de persévérance scolaire et présentent trois recherches récentes sur ce thème ainsi que leurs incidences en matière de politiques. Les résultats principaux de l'une de ces recherches font d'ailleurs l'objet de l'article de Jacques Ledent (INRS), Jake Murdoch et Marie Mc Andrew (Université de Montréal), lesquels mettent en évidence trois facteurs influençant de manière significative la réussite scolaire des élèves de 1^{re} et 2^e génération du secteur français du secondaire québécois. Alors que Michèle Vatz Laaroussi (Université de Sherbrooke) pose, dans le troisième article, la question de savoir si l'immigration en région représente une valeur ajoutée ou un obstacle supplémentaire pour la réussite des jeunes issus de l'immigration au Québec, Zita de Koninck (Université Laval) et Françoise Armand (Université de Montréal) répertorient les modèles de services mis en place à l'école publique québécoise pour l'accueil et l'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration. Dans le cinquième article, Maryse Potvin et Jean-Baptiste Leclercq (Université du Québec à Montréal) présentent les résultats d'une étude qualitative, la première au Québec à dresser un « diagnostic » des trajectoires

scolaire et sociale de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration au secteur des adultes.

Les quatre articles suivants, tous issus de recherches quantitatives, s'étendent aux provinces ontarienne et britanno-colombienne et portent sur le cheminement postsecondaire des élèves issus de l'immigration, sur les aspirations des parents et leur implication dans le cheminement scolaire de leurs enfants, ainsi que sur les taux de diplomation des élèves allophones d'origine immigrante. Ainsi, Paul Anisef (York University) Robert Brown (Toronto District School Board) et Robert Sweet (Lakehead University) démontrent l'importance du statut socioéconomique, des différences individuelles et des facteurs culturels dans la poursuite des études postsecondaires chez les jeunes de *Toronto District School Board*. Ensuite, Bruce Garnett et Cheryl Aman (University of British Columbia) présentent les résultats partiels (Vancouver métropolitain) d'une étude comparative pancanadienne (Montréal, Toronto, Vancouver), et s'intéressent tout particulièrement au cheminement scolaire d'élèves allophones, issus de l'immigration et apprenant l'anglais. Henda Ben Salah (Université de Montréal) identifie les facteurs qui déterminent la formulation des fortes attentes familiales dans la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique. Dans un registre également lié aux aspirations scolaires des parents, Robert Sweet (Lakehead University) analyse le lien entre le stress des devoirs au sein des familles immigrées et les pratiques parentales en tenant compte du statut socioéconomique familial, des caractéristiques des enfants et de leurs résultats scolaires.

Les cinq derniers articles rapportent les résultats de recherches, quantitatives et qualitatives, sur les expériences de réussite ou d'échec scolaire dans des sociétés d'accueil étrangères. Ainsi, Gayle Christensen (University of Pennsylvania), Michael Segeritz (New York University) et Petra Stanat (Humboldt-Universität zu Berlin) s'intéressent aux données du Programme international pour le suivi des élèves (PISA) et aux compétences des élèves immigrants de 16 pays d'accueil en tenant compte de leur statut socioéconomique, de leur langue ainsi que de leurs motivations et aspirations académiques. Carola Suarez-Orozco (New York University) examine, quant à elle, l'influence des variables individuelles, familiales et scolaires sur les trajectoires scolaires d'élèves immigrants aux États-Unis. Sarah Braeye et Philip Hermans (Katholieke Universiteit Leuven) tentent de comprendre, à travers les perceptions des élèves d'origine chinoise et marocaine et de leurs parents, les différences significatives observées dans la réussite scolaire de ces deux groupes ethniques en Flandres. Josep Paludariàs et Carlos Serra (Universitat de Girona) montrent comment les processus

de continuité et d'abandon scolaire des élèves d'origine immigrante en Catalogne diffèrent de manière significative selon les nationalités d'origine de ces deux groupes ethniques. Enfin, Svetlana Chachashvili-Bolotin (Ruppin Academic Center) s'intéresse aux résultats scolaires de jeunes immigrants en Israël, récemment arrivés d'ex-URSS, en mettant l'accent sur la scolarité de leurs parents et le statut socioéconomique familial.

Ce numéro thématique illustre la pertinence de la recherche sur la réussite scolaire des immigrants dans la définition des moyens à mettre en place pour développer des sociétés pluralistes et inclusives. Nous espérons qu'il saura intéresser un vaste lectorat de chercheurs, de décideurs et de praticiens québécois, canadiens et étrangers, tout en favorisant le développement de collaborations à cet égard.

Nous tenons à remercier les autres membres du comité de lecture, Claire Chamberland, Paul Anisef et Philip Hermans, dont les conseils avisés ont permis d'améliorer la qualité des articles, ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour son appui financier dans la réalisation de ce numéro.

Bonne lecture à toutes et à tous.

INTRODUCTION

Marie Mc Andrew (Université de Montréal), Maryse Potvin (Université du Québec à Montréal)
and Amina Triki-Yamani (Université de Montréal)

In a society such as Canada, which places the permanent settlement of immigrants at the heart of its development, it is essential to assess the degree to which education contributes to the integration of young people. Indeed, if inclusion in the labour market is the priority of adult immigrants, the very success of the migration project often relies on the quality of the long-term relationship that their children are able to establish with the school system and, above all, on the benefits they derive from it. Despite this stance, the research done on the outcomes and the academic progress of students from immigrant families in various Canadian provinces was limited until the mid-2000s, both in government and academic circles. In recent years, however, in the context of increasing diversity among immigrants in terms of language, culture, “race”, and socio-economic characteristics, we have come to realize the importance of moving beyond general observations to study the profiles of risk and academic failure for various target groups within the immigrant population, as well as their most important distinguishing factors.

Beyond its social relevance, the study of factors influencing the academic success of children from immigrant families, in Canada and internationally, as well as the identification of successful policies, practices and institutional dynamics are also relevant, at least theoretically, to the fields of sociology of education and sociology of ethnic relations. Indeed, unlike other social categories such as gender or social class, ethnicity, as measured through various markers such as immigration status, national origin, “race” or even religion, does not have a unidirectional, easy to predict relationship to academic success. The national and international literature reflects the variety of profiles and educational experiences that can be associated with various subgroups defined by each of these markers. Moreover, if factors such as class, cultural and linguistic capital, or the specific reaction of the educational system often apply to the entire school population, their impact and their relationship among immigrant origin students are often also different.

Among the departments responsible for education in Canada, the Quebec Ministry of Education, Recreation and Sport (MELS) has been one of the most active in this

field. Since 2003, the *Direction des Services aux communautés culturelles* (DSCC), one of the partners who initiated this special issue on *The Academic Achievement of Immigrant Origin Students* has either led or has contributed a significant body of work on this issue.

Some of this work is quantitative in nature and focuses on the progression and graduation of students from immigrant families as a whole or of various subgroups such as French as a second language (FSL) or visible minority students. The research also focuses on the impact of specific student and school characteristics.

Qualitative research efforts look at the roles families and institutions play in the academic progression of students or assess innovative experiments conducted in schools. These efforts were recently highlighted with the creation of the Research Group on Immigration, Equity and Schooling (GRIES), supported by the *Fonds québécois de recherche sur la société et la culture* (FQRSC), which brings together various academic and government partners. Wider dissemination of this very interesting and enlightening data set is required in a time when the issue of academic dropouts among young Quebecers returns to the forefront of public debate.

The Quebec research results and their implications for policy development and for the educational community at large will be greatly enhanced if they are compared with the conclusions of studies on academic success carried in societies whose migration patterns are similar to ours or, conversely, entirely different. This is the type of comparative analysis that we undertake in this special issue, which features fourteen contributions by authors from Quebec, the rest of Canada and from abroad. The articles in this special issue stem from presentations given at the symposium entitled “*La réussite scolaire des élèves issus de l’immigration*”, which was jointly organized, in November 2009 in Montreal, by the DSCC (MELS), the Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations of the University of Montreal and the pole Discrimination and Insertion of the *Centre d’études ethniques des universités montréalaises*.

To encourage broader dissemination, we have chosen a unique bilingual format wherein each article is accompanied by a 1000 word executive summary in the other

Canadian official language. This special issue presents the quantitative and qualitative work of 25 Canadian and international experts. It has three objectives: 1) to provide an active appropriation by key stakeholders in the field of research results on the academic success of students from immigrant families and on the factors influencing this success 2) to allow readers to analyze the situation in Quebec from a comparative perspective with other immigration contexts in North America, Europe and Israel, 3) to identify action strategies and encourage the mobilization of various communities to these ends. All articles share a common thread, which is to identify the factors explaining the differences in educational achievement of young people from immigrant families and/or to contribute to the understanding of the difficulties faced by certain ethnic groups or, conversely, of their sometimes paradoxical successes.

The first five papers in this publication focus on the issue of academic success and perseverance in Quebec schools. Claire Chamberland (DSCC-MELS) and Marie Mc Andrew (Université de Montréal) recount the origin of the commitment of the MELS in the field of immigrant student retention and present three recent researches on this theme and their subsequent impact on policies. The main results of one of these projects form the basis of an article by Jacques Ledent (INRS), Jake Murdoch and Marie Mc Andrew (Université de Montréal). Here, three factors that significantly influence the academic achievements of 1st and 2nd generation students who attend French secondary schools are highlighted.

While Michèle Vatz Laaroussi (Université de Sherbrooke) asks, in the third article, whether immigration to outlying regions presents an added value or an additional obstacle to the success of young immigrants in Quebec, Zita De Koninck (Université Laval) and Françoise Armand (Université de Montréal) critically describe the service models introduced in Quebec public schools for welcoming and integrating newly arrived or immigrant origin students. In the fifth article, Maryse Potvin and Jean-Baptiste Leclercq (Université du Québec à Montréal) present the results of a qualitative study, the first in Quebec to develop a «diagnosis» of social and academic trajectories of immigrant youths aged 16 to 24.

The four following articles, all based on quantitative research, extend the focus to the provinces of Ontario and British Columbia and cover the academic progress of post-secondary students from immigrant families, the aspirations and involvement of their parents and in the academic progress of the children, as well as the graduation rates of allophone students of immigrant origin. Here, Paul Anisef (York University) Robert Brown (Toronto District School Board) and Robert Sweet

(Lakehead University) demonstrate the importance of socioeconomic status, individual differences and cultural factors in pursuing post-secondary education among youth in the Toronto District School Board. Next, Garnett Bruce and Cheryl Aman (UBC) present the partial results (Greater Vancouver) of a comparative panCanadian study (Montreal, Toronto, Vancouver), and show a particular interest in the academic progress of allophone students of immigrant origins who are studying English. Henda Ben Salah (Université de Montréal) identifies the factors that determine the formulation of strong family expectations for the academic success of immigrant youths in Quebec, Ontario and British Columbia. In a study also related to educational aspirations of parents, Robert Sweet (Lakehead University) examines the link between the stress of doing homework within immigrant families and parenting practices, taking into account the socioeconomic status of the family, the characteristics of the children and their academic results.

The last five articles present the results of quantitative and qualitative research on academic successes or failures experienced in various host societies abroad. Gayle Christensen (University of Pennsylvania), Michael Segeritz (New York University) and Petra Stanat (Humboldt-Universität zu Berlin) are interested in the data produced by the Program for International Student Assessment (PISA) vis-à-vis the skills of immigrant students in 16 host countries, taking into account their socioeconomic status, their language, their motivations and their academic aspirations. Carola Suarez-Orozco (New York University) examines the influence of individual, familial and academic variables on the academic trajectories of immigrant students in the United States. By analyzing the experiences of students of Chinese and Moroccan origin and their parents, Sarah Braeye and Philip Hermans (Katholieke Universiteit Leuven) try to understand the significant differences observed in the academic achievement of these two ethnic groups. Josep Palaudariàs and Carlos Serra (Universitat de Girona) examine how, in Catalonia, immigrant students of different nationalities show significantly different processes when either continuing their studies or dropping out of school. Finally, Svetlana Bolotin-Chachashvili (Ruppin Academic Center) analyses the educational performance of immigrant youths in Israel recently arrived from the former USSR and emphasizes the impact of the educational level attained by their parents and the socioeconomic status of their families.

This special issue illustrates the relevance of research on the educational attainment of immigrant origin students in defining the means necessary to develop pluralistic and inclusive societies. We hope the following

articles will interest a wide array of readers, including researchers, policy makers and practitioners in Quebec, Canada and abroad, as well as encourage future collaborations arising from the issues herein.

We are thankful to the other members of the reading committee, Claire Chamberland, Paul Anisef and Philip Hermans, whose judicious advice helped enrich our articles. Our thanks also to the *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec* for contributing financially to this issue.

Happy reading to you all.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC : ENGAGEMENT MINISTÉRIEL ET RÉSULTATS DE RECHERCHES RÉCENTES

Claire Chamberland est directrice de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au Québec. Elle s'intéresse aux apprentissages et à l'adaptation des jeunes immigrants nouveaux arrivants, aux activités interculturelles dans le milieu scolaire, à la formation du personnel scolaire autant qu'aux accommodements raisonnables. Auparavant, elle a œuvré au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles à titre de directrice des Services de formation destinés aux adultes immigrants en matière d'apprentissage du français et de la Direction des politiques et programmes de francisation.

Marie Mc Andrew est professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Dans ce cadre, elle mène un important programme de recherche sur le rôle de l'éducation dans le maintien et la transformation des rapports ethniques couvrant trois grands axes : culture, socialisation, curriculum; égalité des chances et équité; politiques et pratiques dans une perspective comparative.

RÉSUMÉ

Au Québec, la question de la persévérance scolaire se pose avec acuité tant à cause de nos résultats d'ensemble plutôt problématiques que de l'importance de l'intégration des immigrants dans notre développement. Dans cet article, nous retraçons l'origine de l'engagement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans ce dossier, avant de nous pencher sur trois recherches récentes dont nous dégagons les incidences en matière de politiques. La première étude a porté sur le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français ayant intégré le secondaire entre 1994 et 1996. Une deuxième étude, exploratoire, a concerné le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration (cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire). Finalement, une recherche comparative a été menée sur le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver. De ces trois études, il apparaît que les élèves issus de l'immigration au Québec ne peuvent être considérés dans leur ensemble comme un groupe vulnérable sur le plan scolaire. Cependant, plusieurs sous-groupes cumulent de nombreux facteurs de risque et présentent souvent un important déficit sur le plan du rendement et du cheminement scolaires.

Les sociétés modernes ont des attentes élevées envers l'école, notamment en ce qui concerne son rôle dans l'actualisation de l'égalité des chances pour diverses populations plus vulnérables. Au Québec, la question de la persévérance scolaire se pose avec une acuité toute particulière, en raison de nos résultats d'ensemble plutôt problématiques et de l'importance de l'immigration, et surtout de l'intégration des immigrants, dans notre développement futur (Lapointe et coll., 2008; Gouvernement du Québec, 2004). Ainsi, diverses prises de position, (GAPRSQ, 2009; MELS,

2009) ont récemment réaffirmé que l'égalité d'accès à l'école ne suffisait plus mais qu'il fallait maintenant viser l'équité réelle en matière de réussite scolaire pour tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques personnelles, socioéconomiques, linguistiques ou culturelles. Dans cet article, nous retracerons, d'abord, l'origine de l'engagement du ministère dans ce dossier, avant de nous pencher sur les résultats de trois recherches récentes dont nous dégagerons, en conclusion, les incidences en matière de politiques et de pratiques.

L'ENGAGEMENT DU MINISTÈRE

Lors de la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ 1998), le ministère de l'Éducation mettait de l'avant l'égalité des chances comme premier principe d'action et affirmait son intérêt pour la réussite scolaire des jeunes immigrants. L'égalité des chances comprenait non seulement l'accessibilité aux services éducatifs, mais aussi des moyens compensatoires pour tous les élèves qui en ont besoin. Ce principe était présenté comme allant de pair avec «l'équité et la non-discrimination». Pour les ministres signataires, cette politique constituait une étape vers une société plus inclusive. Cependant, aucun cadre global d'analyse de la réussite de ces élèves et des facteurs qui l'influencent n'était proposé. De plus, les pistes d'intervention étaient plutôt fragmentaires, et ce pour diverses raisons (Mc Andrew, 2006).

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

Par ailleurs, les pouvoirs publics, et parfois même les universitaires, manifestaient une extrême prudence face à l'utilisation des variables liées à l'ethnicité et au statut migratoire dans l'étude de la réussite scolaire. Plusieurs hésitaient encore à entreprendre de telles analyses et encore plus, à se pencher sur des sous-groupes particuliers d'élèves issus de l'immigration. On craignait de les stigmatiser ou d'ethnicher les différences ou les problèmes vécus. Des enjeux éthiques importants sont, en effet, associés à l'utilisation de données ethnoculturelles, tout particulièrement lorsqu'on les lie à des problématiques d'adaptation scolaire (Potvin, 2005).

Toutefois, des problèmes tout aussi fondamentaux émergent lorsqu'on garde le silence sur la performance scolaire de ces groupes : à ne pas documenter la situation des élèves issus de l'immigration, on risque fort de ne pas intervenir spécifiquement pour leur apporter le soutien spécifique nécessaire à leur réussite. De plus, seules des données complexes permettent de nuancer le bilan et de départager ce qui relève de l'origine ethnique

ou du statut migratoire ou d'autres caractéristiques, telle l'appartenance socioéconomique.

Depuis le milieu des années 2000, c'est cette seconde perspective qui est privilégiée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les autorités considèrent, en effet, qu'il est nécessaire de mieux connaître les besoins et les particularités des élèves issus de l'immigration afin de planifier des interventions plus efficaces à leur intention ou à celle de sous-groupes à risque. Elles désirent aussi documenter l'ampleur des réussites et des difficultés vécues par ces élèves sur le plan du cheminement et du rendement scolaires et identifier les facteurs qui influencent ces phénomènes. De plus, avec l'adoption du projet de Loi 88 qui a modifié la *Loi sur l'instruction publique*, l'imputabilité des institutions scolaires face aux parents et à la société a été accrue. Cette modification législative vise à implanter une gestion axée sur les résultats des élèves par le biais de conventions de partenariat entre le ministère et les commissions scolaires, où ces dernières doivent préciser des cibles d'amélioration en lien avec des zones de vulnérabilité particulières au sein de la population scolaire. Ce nouveau contexte accentue la nécessité de mieux comprendre ce qu'il en est du cheminement et de la réussite scolaires des élèves issus de l'immigration, particulièrement dans les commissions scolaires du Grand Montréal, où ces élèves représentent une part importante des effectifs. C'est pour ces raisons que le ministère s'est engagé récemment dans une démarche de recherche exhaustive sur cette question¹ et qu'auparavant, il s'est associé ou a mené diverses études quantitatives plus ciblées, qui font l'objet du présent article.

APERÇU DES RÉSULTATS DE RECHERCHES RÉCENTES

La première étude, portant sur l'expérience scolaire des jeunes noirs inscrits pour la première fois dans une école secondaire entre 1994 et 1996, a permis d'analyser les nombreuses difficultés que rencontrent ces élèves, particulièrement dans le système scolaire de langue française (Mc Andrew et Ledent, 2007, 2009). Elle a montré que leur taux de diplomation (après sept ans) affichait un déficit de 17 points de pourcentage par rapport à l'ensemble de la population scolaire. Ce déficit était encore plus marqué chez les élèves d'origine antillaise ayant l'anglais ou le créole comme langue maternelle. Dans ces sous-groupes, seulement quatre élèves sur dix ont obtenu leur diplôme d'études secondaires.

En comparaison, les élèves de première et de deuxième génération connaissaient un cheminement moins ardu, mais éprouvaient tout de même des difficultés considérables. Après sept ans, leur taux de diplomation était

encore de 11,6 points de pourcentage inférieur à celui de l'ensemble des élèves. De plus, ils étaient moins nombreux à se présenter aux examens de la fin du secondaire administrés par le MELS, et ce, même si leurs résultats étaient plutôt similaires. En effet, leurs moyennes étaient légèrement inférieures en français, équivalentes en histoire et en physique et légèrement supérieures en anglais. Toutefois, ils réussissaient à accéder aux études collégiales autant que le groupe contrôle, ce qui témoigne de leur capacité d'adaptation et de leur résilience au sein du système scolaire.

Finalement, dans le cas des élèves des communautés noires, la même étude présente une analyse de régression cernant les principaux facteurs influençant négativement la probabilité qu'ils obtiennent un diplôme secondaire. Pour le système scolaire de langue française, les facteurs sont, par ordre décroissant d'importance : atteindre le Secondaire 3 en retard, être un garçon (plutôt qu'une fille), venir des Antilles (plutôt que de l'Afrique subsaharienne) et arriver dans le système à un âge plus avancé que l'âge normal.

La deuxième initiative est une étude exploratoire menée par une équipe de chercheurs du MELS portant sur la population cible des élèves issus de l'immigration (les élèves de première et de deuxième génération ainsi que ceux de troisième génération dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français), qui sont comparés aux élèves de troisième génération ou plus, dont la langue maternelle est l'anglais ou le français (MELS, 2008).

Contrairement à la première recherche, cette étude n'a pas établi de distinction selon la langue d'enseignement et a donc obtenu des résultats légèrement plus favorables : le déficit du groupe cible par rapport au groupe contrôle, qui se chiffrait à sept points de pourcentage après cinq ans, a baissé à trois points de pourcentage après sept ans. Elle a également révélé des différences importantes entre les élèves de deuxième génération (qui sont les plus performants) et les élèves de première génération (qui sont les plus sujets à présenter des caractéristiques défavorables et à avoir des résultats scolaires faibles). Bien qu'aucune analyse de régression n'ait été menée, les auteurs ont tout de même déterminé que l'âge à l'arrivée dans le système scolaire (pour les élèves de première génération) et le sexe étaient les deux caractéristiques qui avaient le plus d'impact sur les taux de diplomation.

Finalement, il faut signaler le projet *La performance et le cheminement scolaires des jeunes issus de l'immigration à Montréal, Toronto et Vancouver*, soutenu par le Conseil canadien de l'apprentissage et par Citoyenneté et Immigration Canada et qui, en plus du MELS, associait des chercheurs et partenaires des autres provinces (Mc Andrew et coll., 2009; Ledent et coll., 2009). La comparaison entre les trois sites portait sur les élèves qui ont commencé leur secondaire en 1999 et en 2000 et

qui n'avaient pas l'anglais (à Toronto et Vancouver) ou le français (à Montréal) comme langue d'usage à la maison. Trois indicateurs ont été considérés : le taux de diplomation au secondaire, la participation et la performance dans diverses matières ainsi que le choix de cours et/ou de filières donnant un accès aux études supérieures. Les facteurs de la réussite y ont été cernés par le biais d'analyses multivariées portant sur des variables individuelles (âge, genre, statut socioéconomique, langue maternelle, lieu de naissance, niveau d'entrée dans le système scolaire) ou liées aux caractéristiques des écoles (concentration ethnique, niveau de défavorisation, réseau public ou privé).

Les analyses descriptives ont d'abord montré que les élèves allophones dans les trois villes avaient clairement des caractéristiques moins positives que le groupe de comparaison (locuteurs de l'anglais ou du français selon le site) en ce qui concerne leur profil sociodémographique, leur expérience scolaire ainsi que les écoles qu'ils fréquentent. De plus, même si certains groupes cumulaient des facteurs de risque, il n'existait pas d'ordre hiérarchique clair à travers les sites à cet égard. Cependant, la réussite des élèves du groupe-cible était nettement plus élevée qu'on pouvait s'y attendre à partir de leurs caractéristiques de départ. Dans certaines villes, leurs résultats étaient légèrement supérieurs à ceux du groupe de comparaison, en ce qui concerne la diplomation, la performance dans diverses disciplines ou la participation à des cours sélectifs menant au collégial ou à l'université. De plus, lorsqu'on a tenu compte, par le biais d'une analyse de régression multivariée, des caractéristiques initiales des élèves, cet avantage s'est généralisé aux trois villes.

Cependant, ces résultats positifs masquaient des différences majeures entre les sous-groupes linguistiques, sur lesquels l'analyse de régression a été réalisée. On note un ordre hiérarchique très constant avec, à un extrême du continuum, les sinophones qui surperforment de manière remarquable et à l'autre extrême, les hispanophones et les créolophones qui connaissent un déficit marqué. Au-delà de cet effet important de l'appartenance à des sous-groupes linguistiques, l'impact du genre, des différentes variables relatives au processus de scolarisation ainsi que de la fréquentation d'une école privée jouaient dans le sens attendu. Les garçons qui intègrent le secondaire public avec une année ou plus de retard, qui changent souvent d'école et qui ont encore besoin de soutien linguistique au secondaire connaissent clairement un désavantage au plan de la diplomation. Cependant, les variables utilisées dans l'étude ont beaucoup moins expliqué la participation dans des cours sélectifs, ce qui semblerait indiquer que la résilience vers l'enseignement supérieur chez les élèves allophones est influencée par d'autres facteurs.

Certains résultats sont plus surprenants, puisqu'ils semblent aller, dans une certaine mesure, à l'encontre de la littérature scientifique sur le sujet ou de la perception publique. Par exemple, les facteurs socioéconomiques, tels que le revenu familial médian ou la fréquentation d'une école identifiée comme présentant un défi éducatif, se sont révélés, la plupart du temps, non significatifs dans les trois villes. Ceci tendrait à confirmer que le capital culturel au sein des familles immigrantes est moins lié à leur position socioéconomique actuelle que dans le cas de la population scolaire dans son ensemble. D'autres facteurs (statut d'immigration, niveau d'entrée dans le système scolaire et concentration ethnique) jouaient dans des sens différents selon les sites, ce qui illustre la grande variété des dynamiques et des cas qui peuvent se cacher sous de telles variables.

CONCLUSION

Que peut-on conclure de ces recherches sur le plan des politiques et des interventions? Tout d'abord, il apparaît clairement que les élèves issus de l'immigration au Québec ne peuvent être considérés dans leur ensemble comme un groupe «à risque» sur le plan scolaire. Ainsi, tout soutien supplémentaire «taille unique» pour ces élèves ou pour les écoles qu'ils fréquentent ne constituerait pas une politique fondée sur des données probantes et nuancées. Cependant, plusieurs sous-groupes et ce, quel que soit le marqueur privilégié (langue, origine, ethnique, statut générationnel) cumulent de nombreux facteurs de risque et présentent souvent un important déficit sur le plan du rendement et du cheminement scolaires.

Certains de ces problèmes sont susceptibles d'être combattus par le biais des nombreux programmes et actions à caractères universels, que les autorités éducatives

québécoises mènent déjà pour lutter contre le décrochage scolaire. Pensons tout particulièrement aux initiatives qui visent les milieux défavorisés et la lutte contre la pauvreté, ou encore à celles qui se développent actuellement pour répondre aux besoins spécifiques des garçons au sein du système scolaire. D'autres approches qui visent l'ensemble des élèves allophones, entre autres, le soutien linguistique des élèves nouveaux arrivants, auraient besoin d'être renforcées et peut-être mieux ciblées. En effet, si dans l'ensemble, ces programmes soutiennent une réussite équivalente chez les élèves issus de l'immigration, ils s'avèrent insuffisants chez certains sous-groupes d'élèves, notamment ceux qui arrivent en cours de scolarité ou qui reçoivent ces services au secondaire.

Cependant, le fait que certains sous-groupes d'élèves réussissent moins bien que les autres issus de l'immigration même lorsqu'on prend en compte leurs caractéristiques initiales pointe vers une exploration plus large de l'origine des difficultés qu'ils connaissent. Sans proposer que les interventions ciblent de manière systématique des groupes sur la base de l'origine ou de la langue, les autorités scolaires ainsi que les communautés elles-mêmes, ont besoin de mieux comprendre ce qui se cache derrière les importantes différences entre les groupes. Diverses études ciblées pourraient nous aider à départager ce qui relève à cet égard des valeurs et des stratégies familiales et des pratiques pédagogiques et attentes différenciées des intervenants scolaires. En effet, c'est en poussant plus loin ces analyses, que l'on pourra mieux cerner l'équilibre souhaitable entre des services compensatoires, qui viennent combler les déficits des élèves et de leur famille, et des approches antiracistes ou de valorisation culturelle, qui visent plutôt la transformation du système scolaire ou des pratiques qui ont cours dans divers établissements.

ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG STUDENTS OF IMMIGRANT ORIGIN IN QUEBEC: THE INVOLVEMENT OF THE DEPARTMENT OF EDUCATION AND OVERVIEW OF RECENT RESEARCH RESULTS

In Quebec, the issue of immigrant students' retention and graduation in high schools is highly relevant not only because of our rather problematic report card in that field with regard to the full student body, but also due to the importance that the successful integration of immigrants plays in our development. In this article, we retrace the origins of the

ministry's engagement in this matter before turning to three recent studies whose policy implications will be highlighted.

In 1998, in its *Policy on Educational Integration and Intercultural Education*, the Department of Education put an emphasis on equal opportunity and affirmed its commitment in favour of the academic success of young immigrants. However, the pathways to intervention were rather fragmented. The data available at the time led to a rather optimistic assessment of the allophone (whose mother tongue is neither French nor English) students' performance, depicting it as equivalent or slightly superior to that of their Francophone peers. These analyses failed, however, to distinguish the allophone students according to their date of establish-

ment in Canada, their linguistic group or their ethnic origin. At the same time, the public authorities were demonstrating extreme caution vis-à-vis the use of variables linked to ethnicity and migratory status. Overall, there was a fear of stigmatizing students or ethnicizing the problems they were experiencing.

However, since the mid-2000s, the Department of Education has considered it necessary to better understand the needs and particularities of students of immigrant origin in order to plan more effective actions, especially for 'at-risk' sub-groups. In a context where the accountability of educational institutions is on the agenda, the Department also needed to document the extent of the successes and difficulties experienced and to identify the factors influencing them. Hence, it has recently engaged itself in an exhaustive examination of these issues, some of which are described in other parts of this volume. Prior to this, the Department had been involved in various other, more targeted, studies.

The first of these studies, focusing on black youth who integrated into the secondary school system between 1994 and 1996, allowed for an analysis of the numerous difficulties encountered by these students, particularly in the French sector. Their graduation rate after seven years of studies indicated a deficit of 17 percentage points compared to the total school population. This deficit was even more pronounced among students of Caribbean origin having English or Creole as mother tongue. In these sub-groups, only four out of ten students obtained their high school diploma. The factors having the greatest influence in this regard were: attaining Secondary 3 with an accumulated delay, being male, originating from the Caribbean (rather than from Sub-Saharan Africa) and entering high school later than at the normal age.

A second study conducted by the research unit at MELS compared the full population of students of immigrant origin to students of third generation and beyond for whom English or French was their mother tongue language. The study showed that, compared to the control group, the target group's deficit that rose to 7 percentage points after five years dropped to 3 percentage points after seven years. It also revealed important differences between the second generation students (who outperform the third generation-plus group) and the first generation students (who represent the most unfavourable characteristics in terms of academic performance as well as the weakest results).

Finally, it is important to mention a project supported by the CCA and CIC that, in addition to the MELS, involved researchers and partners from other provinces: A comparison between Montreal, Toronto,



Source: Université de Montréal

and Vancouver focused on students who began their secondary schooling in 1999 and 2000 and who used neither English nor French at home. The study showed that the allophone students clearly had less positive characteristics than the control group in terms of their socio-demographic profile, their educational experiences, and the schools they attended. Nevertheless, their graduation, their performance in various subjects, as well as their choice of elective courses leading to higher education were overall higher than expected. Once the students' initial characteristics were taken into account, this advantage was confirmed in all instances, with odds ratios remaining above 1 for the target group.

However, these positive results concealed major differences with, at one extreme, the Cantonese and Mandarin speakers who over-performed in a remarkable way, and, at the other, the Spanish and Creole speakers who presented a significant deficit. Beyond this

important factor of belonging to specific sub-groups, the impact of gender, of variables relating to the schooling process and of attending a private school also pointed in the anticipated direction. Nevertheless, socio-economic factors such as the median family revenue or enrolment in an underprivileged school mostly proved to be of little significance. This would tend to confirm that cultural capital among the immigrant families is less linked to their current socio-economic status than it is to the school population as a whole.

Based on these three studies, it therefore appears that as a whole, the students of immigrant origin in Quebec cannot be considered as a vulnerable group academically. Nevertheless, several sub-groups accumulate numerous risk factors and often represent a significant deficit with regard to their academic achievement and educational trajectories.

Some of these problems are likely to be tackled by the educational authorities through programmes that take a universal approach to battling drop-out rates, *inter alia*, specifically among disadvantaged groups and males. However, other approaches focused on allophones, such as providing linguistic support, would need to be reinforced and perhaps targeted more effectively.

In conclusion, the educational authorities and communities also need to better understand the important differences between sub-groups, especially regarding family values and strategies, pedagogical practices, and the different expectations of school staff. This way, we would be in a better position to strike the desired balance between the compensatory services directed at making up for the deficits and the anti-racist and cultural valorization approaches aimed towards the transformation of the system and its practices.

RÉFÉRENCES

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

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

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

Mc Andrew, M. Ledent, J. Sweet, R. Garnett, B. et al. (2009), «*Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: comparing Montreal, Toronto and Vancouver*», rapport final soumis à Citoyenneté et Immigration Canada et Conseil Canadien de l'apprentissage (également disponible en version française: «Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative»).

Mc Andrew, M. Ledent, J., Murdoch, J. «Le cheminement scolaire des jeunes allophones à Montréal». *Revue Vie Pédagogique*, Automne 2009.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Aït-Saïd), (2009). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire québécois*. Rapport final de recherche, Chaire en relation ethnique, Université de Montréal.

Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Saïd). «Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français : cohortes 1994, 1995, 1996». *Cahiers québécois de démographie*. 35(1), 2007, pp.123-148.

Mc Andrew, M. (2006), La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: enfin au cœur du débat sur l'intégration? *Options CSQ*, Hors série, n° 1. Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire*. Bulletin statistique de l'éducation, n° 34.

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

Potvin, M., (2005). «Le rôle des statistiques sur l'origine ethnique et la "race" dans le dispositif de lutte contre les discriminations au Canada», *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 1, no 183, 31-48.

NOTES

¹ Voir, entre autres, les articles de Ledent, Murdoch et Mc Andrew, de De Koninck et Armand et de Potvin et Leclercq dans ce numéro de *Thèmes canadiens*.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES JEUNES DE PREMIÈRE ET DEUXIÈME GÉNÉRATIONS AU SECTEUR FRANÇAIS DU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

Jacques Ledent, professeur-chercheur au Centre Urbanisation, Culture et Société de l'Institut national de la recherche scientifique, s'intéresse principalement aux questions et enjeux de population au niveau urbain et régional. Depuis une dizaine d'années, il est spécialisé dans l'étude des impacts démographiques de l'immigration, ainsi que des divers aspects économiques et sociaux de l'intégration des immigrants à Montréal, au Québec et au Canada. Plus récemment, il a réorienté une partie de sa recherche vers l'analyse du cheminement et de la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration.

Jake Murdoch est professeur adjoint au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal depuis 2006. Ses projets de recherche portent sur la comparaison des systèmes éducatifs (canadiens et étrangers), et notamment sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes. Depuis 2008, il est membre du domaine 3 « Familles, enfants et jeunes » du Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles.

Marie Mc Andrew est professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Dans ce cadre, elle mène un important programme de recherche sur le rôle de l'éducation dans le maintien et la transformation des rapports ethniques couvrant trois grands axes : culture, socialisation, curriculum; égalité des chances et équité; politiques et pratiques dans une perspective comparative.

RÉSUMÉ

Cet article présente les principaux résultats d'une étude récente sur la réussite scolaire des élèves de 1^{re} et 2^e générations qui fréquentent le secteur français du secondaire québécois. Si globalement les élèves de 1^{re} et 2^e générations (groupe cible) diplôment moins souvent que les élèves de 3^e génération ou plus (groupe de comparaison), ils ont cependant une propension à diplômer significativement plus élevée si l'on tient compte des différences de caractéristiques individuelles et contextuelles des élèves des deux groupes. Cependant, ce dernier résultat masque des écarts importants selon l'origine géographique des élèves du groupe cible. Les facteurs qui influencent la diplomation des élèves du groupe cible de la manière la plus marquée sont liés au processus de scolarisation (retard à l'arrivée et retard supplémentaire en secondaire 3). Toutefois, trois caractéristiques sociodémographiques et linguistiques (le genre féminin ou le fait d'être une fille, le statut socioéconomique familial favorable et le fait d'avoir une langue maternelle et d'usage autre que le français), ainsi que deux caractéristiques liées aux écoles (fréquentation d'une école privée et fréquentation d'une école publique de l'île de Montréal) jouent également un rôle significatif. Les facteurs influençant la réussite scolaire des élèves du groupe de comparaison sont, à quelques exceptions près, similaires.

INTRODUCTION

Pour la majorité des immigrants qui s'installent dans les pays plus développés, le succès du projet migratoire se mesure à l'aune de l'intégration de leurs enfants plutôt qu'à celle de leur propre intégration. Un tel succès passe par la réussite scolaire des enfants, car

celle-ci est présumée leur procurer, à plus ou moins long terme, des bénéfices économiques et sociaux.

Aussi, compte tenu de l'accroissement du nombre d'immigrants accueillis au Québec au cours des deux dernières décennies, il n'est pas étonnant que les chercheurs s'intéressent de plus en plus à la performance et au cheminement des jeunes issus de l'immigration. Les

études effectuées à ce jour, tant quantitatives (Mc Andrew & coll., 2009) que qualitatives (Kanouté & coll., 2008), s'accordent pour conclure que ces jeunes, pris dans leur ensemble, ne constituent pas un groupe à fort risque d'échec scolaire. Cependant, étant donné la diversité accrue des jeunes issus de l'immigration, il est essentiel de préciser si cette conclusion vaut indépendamment de la région géographique d'origine, de la connaissance des langues officielles ou encore de l'appartenance à une minorité visible. En effet, la littérature internationale illustre la grande variété des cas de figure à cet égard (Portes, 1994; Ogbu & Simmons, 1998; Cummins, 2000; Chow, 2004), et ce, quel que soit le système d'explication privilégié (facteurs socioéconomiques, caractéristiques pré-migratoires et linguistiques, caractéristiques de la culture d'origine, rapport à la société d'accueil ou à la scolarité, et enfin, facteurs systémiques). La recherche rapportée ici visait tout particulièrement à éclairer cette question dans le cadre d'un examen approfondi de la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration qui fréquentent le secondaire québécois, tant au secteur français qu'au secteur anglais¹.

MÉTHODOLOGIE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La recherche avait pour objet de comparer la réussite des enfants d'immigrants, qu'ils soient nés dans le pays d'origine (1^{re} génération) ou au Canada (2^e génération), avec celle des enfants de parents nés au Canada (3^e génération ou plus). Pour ce faire, nous avons effectué un suivi de tous les élèves entrés pour la première fois au secondaire québécois lors des années scolaires 1998-1999 et 1999-2000, y compris ceux arrivés en cours de scolarité. Nous nous sommes appuyés sur diverses données présentes dans les banques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) portant, d'une part, sur les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques des élèves, leur processus de scolarisation et la nature des écoles qu'ils fréquentent et d'autre part, sur divers indicateurs de leur réussite scolaire, entre autres, la diplomation secondaire. Les élèves ont aussi été distingués selon 7 grandes régions d'origine présentées à la figure 1.

Dans un premier temps, ce fichier a permis d'effectuer une analyse descriptive de la clientèle. Ainsi, les élèves de 1^{re} et 2^e générations sont en majorité nés hors Canada (environ trois sur cinq) et dans l'ensemble, le statut socioéconomique de leur famille est moins favorable que celui des familles de 3^e génération ou plus. Sur le plan de la scolarisation, une proportion non négligeable d'entre eux (un quart) n'est pas passée par le primaire québécois et, tel qu'attendu du fait de leur vécu migratoire, ils sont nettement plus nombreux que les

élèves du groupe de comparaison à être entrés au secondaire avec du retard (un élève sur trois vs un élève sur dix). Par ailleurs, si l'on s'intéresse aux variables contextuelles, notons que les deux-tiers des élèves de 1^{re} et 2^e générations fréquentent une école localisée sur l'île de Montréal (contre un dixième seulement des élèves de 3^e génération ou plus) et donc, il n'est pas étonnant qu'ils fréquentent plus souvent une école publique identifiée par les autorités scolaires comme appartenant à un milieu défavorisé, tout comme une école privée², ces deux types d'écoles étant plus fréquents sur l'île de Montréal. De plus, deux élèves sur cinq du groupe cible sont inscrits dans une école à forte présence d'élèves issus de l'immigration, alors que ce n'est le cas que d'un sur quarante chez les élèves du groupe de comparaison.

Ainsi, les caractéristiques des élèves de 1^{re} et 2^e générations apparaissent moins positives que celles des élèves de 3^e génération ou plus. Cependant, certains sous-groupes ont un profil encore moins positif. C'est tout particulièrement le cas des élèves de 1^{re} génération, de ceux de langue maternelle et surtout d'usage, autre que le français, et de ceux provenant de l'Amérique Centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique Subsaharienne ainsi que de l'Asie du Sud.

Dans un deuxième temps, nous avons mené une analyse statistique multivariée³ afin de :

- Déterminer si, une fois prises en compte les caractéristiques des élèves, ceux de 1^{re} et 2^e générations (groupe cible) réussissent mieux, aussi bien ou moins bien que ceux de 3^e génération ou plus (groupe de comparaison).
- Identifier les facteurs qui influencent la réussite des élèves du groupe cible.
- Examiner dans quelle mesure ces facteurs ressemblent ou non à ceux qui influencent la réussite du groupe de comparaison.

La réussite scolaire a été mesurée par l'obtention ou non du diplôme d'études secondaires (ou son équivalent professionnel) au plus tard deux ans après l'année normale de diplomation, soit au plus tard, 7 ans après l'arrivée en secondaire 1.

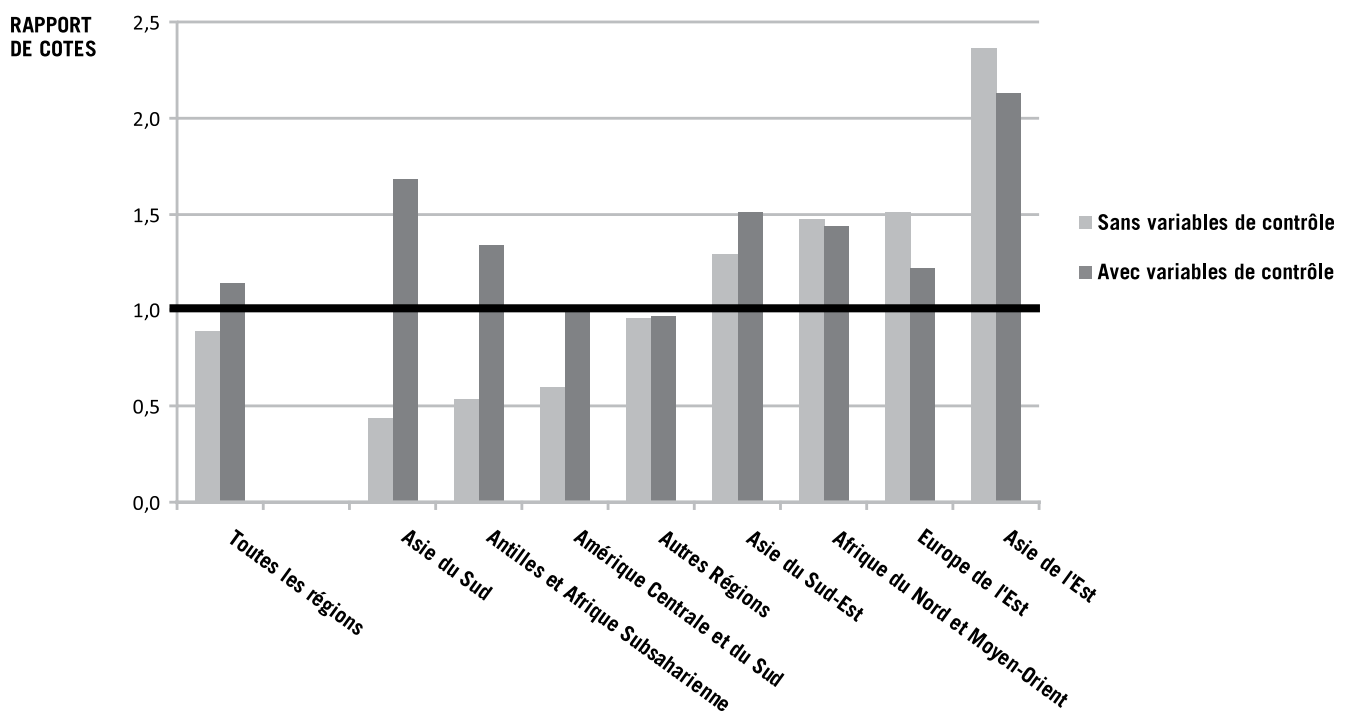
Les variables indépendantes incluent :

- L'appartenance ou non au groupe cible
- L'appartenance ou non à divers sous-groupes géographiques (les 7 régions d'origine et un sous-groupe résiduel)
- Les principales variables liées aux élèves ainsi qu'aux écoles, qui servent alors de variables de contrôle

LA DIPLOMATION DU GROUPE CIBLE ET DES SOUS-GROUPES FACE À CELLE DU GROUPE DE COMPARAISON

Comme on peut le voir à la figure 1, l'ensemble des élèves de 1^{re} et 2^e générations diplôment moins souvent, et

FIGURE 1 : Diplomation du groupe cible vs groupe de comparaison : influence de la région d'origine avec ou sans variables de contrôle



ce, de manière significative, que ceux de 3^e génération ou plus. Cependant, le déficit de diplomation enregistré par le groupe cible masque des différences importantes entre les divers sous-groupes géographiques considérés. Ainsi, quatre sous-groupes (l'Asie du Sud-est, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, l'Europe de l'Est et, tout particulièrement, l'Asie de l'Est) réussissent bien mieux, tandis qu'à l'inverse, les trois sous-groupes restants réussissent clairement moins bien. Il s'agit des élèves originaires de l'Amérique Centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique Subsaharienne ainsi que de l'Asie du Sud.

La prise en compte des différences de caractéristiques entre les différents groupes et sous-groupes conduit toutefois au renversement du résultat global obtenu précédemment. En effet, après introduction des variables de contrôle, les élèves de 1^{re} et 2^e générations tendent à diplômer plus souvent que ceux de 3^e génération ou plus, l'écart entre les deux groupes étant ici significatif. Ce résultat découle de la progression majeure de la diplomation chez les élèves de 1^{re} génération, puisque ceux de 2^e génération ou plus tendaient déjà à diplômer davantage que ceux de 3^e génération, avant même la prise en compte de leurs caractéristiques. On peut donc conclure que si le taux de diplomation des élèves du groupe cible est plus

faible que celui du groupe de comparaison, et ce tout particulièrement chez les élèves de 1^{re} génération, cela est dû à leurs caractéristiques moins positives.

Par ailleurs, les quatre sous-groupes géographiques trouvés précédemment en position favorable connaissent, du moins pour trois d'entre eux, une légère baisse de leur avantage face au groupe de comparaison. À l'opposé, les trois sous-groupes trouvés plus haut en position défavorable voient leur déficit de diplomation disparaître (Amérique Centrale et du Sud) ou se transformer en un avantage plus ou moins substantiel (Antilles et Afrique Subsaharienne, Asie du Sud). On peut donc en déduire qu'étant donné leur profil initialement négatif, ces élèves sont particulièrement résilients sur le plan scolaire.

Finalement, on doit noter que même s'ils sont réduits après avoir pris en compte les caractéristiques différentes des élèves et des écoles qu'ils fréquentent, les écarts de réussite entre les divers sous-groupes géographiques demeurent. Parmi les hypothèses qui pourraient expliquer la persistance de ce résiduel ethnique, en se basant entre autres sur la littérature internationale (Gillborn & Gipps, 1996; Zhou & Lee, 2007), on peut avancer, d'une part, les différences dans les valeurs et les stratégies face à la scolarisation au sein des familles et des communautés, et

TABLEAU 1: Impact des divers facteurs sur la diplomation du groupe cible et du groupe de comparaison

VARIABLES	GROUPE CIBLE		GROUPE DE COMPARAISON		
	RAPPORT DE COTES	SIG	RAPPORT DE COTES	SIG	
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques	Filles (réf. : garçons)	1,76	***	2,01	***
	Statut socioéconomique familial favorable (réf. : SSEF moyen)	1,15	**	1,38	***
	Statut socioéconomique familial défavorable (réf. : SSEF moyen)	0,89	**	0,76	***
	Immigrants (réf. : nés au Canada)	1,06	ns	1,06	ns
	Langue maternelle ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	1,15	*	1,15	*
	Langue maternelle et langue d'usage ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	1,34	***	1,34	***
Variables liées au processus de scolarisation	Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)	1,04	ns	0,83	ns
	Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)	0,25	***	0,12	***
	Soutien linguistique au secondaire (réf. : non)	0,86	ns	0,86	ns
	Changements d'école (réf. : non)	0,71	***	0,54	***
	Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)	0,09	***	0,08	***
Caractéristiques des écoles fréquentées	École privée (réf. : publique)	1,50	***	2,10	***
	École de milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)	0,85	**	1,03	ns
	26-50% d'élèves du groupe cible (réf. : 0-25%)	1,00	ns	0,94	ns
	51-75% d'élèves du groupe cible (réf. : 0-25%)	0,79	**	0,89	*
	76-100% d'élèves du groupe cible (réf. : 0-25%)	1,03	ns	0,91	ns
	Appartenance à la Commission scolaire de Montréal (réf. : autre commission scolaire)	1,17	*	0,54	*
	Appartenance à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (réf. : autre commission scolaire)	1,47	***	0,76	***
	Appartenance à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (réf. : autre commission scolaire)	1,14	ns	0,63	***

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

d'autre part, divers facteurs systémiques telles les attitudes sociétales face à certains groupes, les attentes des enseignants, ou encore, la place des langues et cultures d'origine dans le systèmes éducatif.

LES FACTEURS INFLUENÇANT LA DIPLOMATION DU GROUPE CIBLE

Plusieurs caractéristiques sociodémographiques et linguistiques ont un impact significatif sur la diplomation du groupe cible (voir tableau 1). Ainsi les filles diplôment plus souvent que les garçons. Par rapport aux élèves dont le statut socioéconomique familial est moyen, ceux dont le statut est fort diplôment plus souvent et ceux dont le statut est faible, moins souvent. À l'opposé, le lieu de naissance n'est pas significatif. Quant aux variables linguistiques, elles mènent à un résultat plutôt surprenant. En effet, les élèves de 1^{re} et 2^e générations qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou langue d'usage ont une plus grande propension statistique à diplômer que ceux de langue maternelle française. Ce résultat semble indiquer que ce ne sont pas les caractéristiques linguistiques de ces élèves qui expliquent leur faible performance constatée en réalité, mais leur profil moins favorable sur l'ensemble des variables considérées.

En ce qui concerne les variables liées au processus de scolarisation, trois sur cinq ont un impact négatif. Outre le fait de changer d'école, il s'agit surtout du fait d'arriver à un âge supérieur à la normale ainsi que du cumul de retard supplémentaire deux ans après l'arrivée en secondaire 1. Au contraire, une arrivée en secondaire 1 sans être passé par le primaire québécois et le fait d'avoir encore besoin de soutien linguistique au cours de la scolarité secondaire n'ont pas d'impact significatif. Si le premier de ces deux résultats est conforme à ce qui était attendu sur la base d'études antérieures (Mc Andrew & coll., 2009; Mc Andrew & Ledent, 2007, 2009), le second ne l'est pas mais il est possible que ce résultat soit influencé par la forte diplomation au sein de certains groupes qui bénéficient très largement des mesures de soutien linguistique (entre autres, ceux de l'Asie de l'Est).

Finalement, les variables liées à l'école influencent la diplomation secondaire mais pas de façon très marquée. Les élèves de 1^{re} et 2^e générations qui fréquentent une école privée diplôment plus souvent que ceux qui fréquentent une école publique. Parmi ces derniers, ceux qui fréquentent une école de milieu défavorisé diplôment moins souvent, mais pas aussi nettement qu'escompté, tandis que ceux qui fréquentent une école appartenant à deux des trois commissions scolaires de l'île de Montréal

ont une réussite supérieure. Finalement, l'impact de la fréquentation d'une école à forte densité ethnique n'est pas clair comme l'ont également montré plusieurs études antérieures (Mc Andrew & coll., 2009; Mc Andrew & Ledent, 2007, 2009).

DIFFÉRENCES DANS LES FACTEURS INFLUENÇANT LA DIPLOMATION DES GROUPES CIBLE ET DE COMPARAISON

De manière générale, ce sont les mêmes facteurs qui influencent la diplomation des élèves de 3^e génération ou plus. Cependant, les caractéristiques sociodémographiques ainsi que le retard à l'entrée au secondaire 1 ont une influence plus grande et plus significative, alors que deux des variables liées à l'école ont un impact opposé.

Le hiatus en faveur des filles, moins marqué chez le groupe cible, pourrait relever des caractéristiques de certaines cultures d'origine alors qu'on peut expliquer le moindre impact du statut socioéconomique par la mobilité sociale descendante qui marque nombre de familles immigrantes scolarisées ou à fort capital culturel. Quant au retard à l'entrée au secondaire, il est plus souvent associé, chez les élèves de 3^e génération ou plus, à des problèmes d'apprentissage ou comportementaux, alors que chez le groupe cible, notamment à la 1^{re} génération, il est lié au processus d'intégration linguistique et scolaire.

Cependant, il est plus difficile de comprendre pourquoi la fréquentation d'une école appartenant à une commission scolaire montréalaise ou d'une école de milieu défavorisé ne semble pas avoir le même impact pour les deux groupes.

CONCLUSION

Au secteur français du secondaire québécois, notre étude confirme à l'instar d'autres recherches, que les enfants d'immigrants ne constituent pas globalement un groupe à fort risque d'échec scolaire, même si la situation des élèves de 1^{re} génération et des élèves qui n'ont pas le français comme langue d'usage à la maison exige une attention particulière. De plus, une fois pris en compte leur profil moins positif, les élèves de 1^{re} et 2^e générations tendent à diplômer plus souvent que ceux de 3^e génération ou plus. Ces deux résultats confirment la nécessité de maintenir et d'intensifier le dispositif de soutien des élèves issus de l'immigration déjà en place au Québec tout en continuant à encourager les pratiques des familles à l'origine de la résilience scolaire

de leurs enfants. Cependant, il existe des écarts significatifs de diplomation entre les élèves selon leur région d'origine qu'il importerait d'approfondir au moyen d'études qualitatives. Il serait également intéressant

d'examiner dans quelle mesure la résilience des jeunes issus de l'immigration observée au secondaire se concrétise par un accès et une rétention significative aux ordres collégial et universitaire.

ACADEMIC PERFORMANCE OF YOUTH FROM IMMIGRANT BACKGROUNDS IN THE FRENCH SECONDARY EDUCATION SECTOR WITHIN QUEBEC

INTRODUCTION

Over the last two decades, Quebec has received large numbers of immigrants of increasingly diverse origins. Their entry into Quebec society entails not only their own economic and social integration, but also, and perhaps more importantly, the educational integration of their children. Hence, more and more research is devoted to the academic performance and educational pathways of youth from immigrant backgrounds in Quebec. The analysis below aims to shed light on the success or failure of the children of immigrants in the French sector of secondary education.¹

DATA AND METHODOLOGY

Specifically, the following is a comparative analysis of the academic performance of the children of immigrants, either born in the country of origin (first generation) or in Canada (second generation), with that of the children of Canadian-born parents (third generation or more). It relies on a longitudinal approach which enables us to follow over time all of the students who arrived for the first time in a secondary school during two academic years (1998-99 and 1999-2000). This approach was implemented with the help of a huge data file, created from the various data banks managed by the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, in which various individual and contextual characteristics were present along with educational indicators pertaining to all students.

This file enabled a description of the 'clientele' from which two important results were singled out. First of all, first- and second-generation students (target group) possess less positive characteristics than those of third generation or more (comparison group). Secondly, among the target group, various sub-groups present an even worse profile, such as the sub-groups consisting of first-generation students, of students originating in some

specific subcontinents (Central and South America, Caribbean and Sub-Saharan Africa as well as South Asia) or of students whose mother tongue and especially home language is not French.

The file also employed a multivariate analysis to examine students' propensity to graduate within 7 years, that is – at most, 2 years after expected – as well as the factors that influence this propensity. Moreover, since both individual and contextual (school) characteristics were available for each student, the analysis was carried out using a logistic regression model in a multilevel perspective in which students (Level 1) were nested within schools (Level 2).

RESULTS

THE TARGET GROUP AND ITS GEOGRAPHICAL SUB-GROUPS VS. THE COMPARISON GROUP

Initially, without accounting for the differences in the students' characteristics, students in the target group are less likely to graduate than those in the comparison group. This is particularly true of students originating from Central and South America, the Caribbean and Sub-Saharan Africa or South Asia, whereas those belonging to other geographical sub-groups (South-East Asia, Northern Africa and Middle East, Eastern Europe and especially East Asia) are, on the contrary, more likely to graduate. However, once the control variables are introduced, the target group clearly succeeds better than the comparison group. Moreover, the three geographical sub-groups which previously displayed a lower propensity to graduate now have a comparatively higher propensity. In other words, the lower graduation exhibited by the target group and some of the geographical sub-groups can be attributed to a profile which is comparatively less positive. This therefore suggests that the corresponding students are particularly resilient in their educational trajectory. Nevertheless, some substantial differences remain between the various geographical sub-groups considered, a result which is probably linked to the existence of differences between sub-groups in the various cultural elements which are often cited in the literature. These include family/community values and strategies, positive or conflicting attitudes toward the host society, and degree of acceptance by the educational system.

IMPACT OF INDIVIDUAL AND CONTEXTUAL VARIABLES ON THE GRADUATION OF THE TARGET GROUP

First, it would appear that, among first- and second-generation students, girls do better than boys while those students with a more (less) favorable socioeconomic status do better (worse) than those whose status is average, which is consistent with the national and international literature. Moreover, whereas there is no difference between students of the first generation and those of the second generation, those students whose mother tongue and especially home language is not French fare better than those of French mother tongue (in total opposition to the differences in the graduation rate of the linguistic sub-groups concerned). Such a result is probably linked again to the comparatively less positive profile of the students who do not have French as their mother tongue and especially as their home language.

Second, changing schools, arriving late in Secondary 1, or reaching Secondary 3 at a later date than normal has a negative impact on graduation. By contrast, arriving directly at the secondary level (without first attending a primary school in Quebec) has no significant effect, though there remains a need for linguistic services during secondary education.

Third and last, with respect to contextual variables, those students attending a private school are more likely to graduate than those attending a public school but, among the latter, those attending a socio-economically challenged school tend to graduate comparatively less, though not as much as expected. In addition, those students attending a school that belongs to one of the three school boards located on the Island of Montreal, especially the Marguerite-Bourgeoys school board, have higher success rates. As for a higher concentration of the target group in the school attended, it would appear that it has a rather obscure impact on graduation.

Finally, it turns out that the factors affecting the graduation of the target group are, to a large extent, similar to those affecting that of the comparison group. Nevertheless, socio-demographic characteristics have a lesser as well as a less significant impact on the former than on the latter, whereas a couple of differences can be observed in the impact of the contextual variables.

CONCLUSION

In the French sector of Quebec secondary education, children of immigrants are, on the whole, far from constituting a group at risk of having problems graduating. Indeed, once their less positive profile in terms of individual and contextual characteristics is accounted for, they are more likely to graduate than the children of

Canadian-born parents. These results point to the necessity of strengthening the already successful policies and programs aimed at immigrant students in Quebec, while continuing to better support family practices conducive to school success. We also need to know if the resilience of the children of immigrants in secondary education persists in post-secondary education. However, students do not constitute a homogeneous group because there remain substantial graduation differentials between geographical sub-groups. These need to be further explained by means of qualitative analysis.

RÉFÉRENCES

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children Caught in the Crossfire*, Toronto, Multilingual Matters.
- Chow, H. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: a case study of Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3) [electronic version].
- Gillborn, D. & Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*, London, Office for Standards in Education.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Tchimou, M., 2008. «Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire», *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265–289.
- Mc Andrew, M. Ledent, J. Sweet, R. Garnett, B. et al. (2009). «*Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: comparing Montreal, Toronto and Vancouver*», rapport final soumis à Citoyenneté et Immigration Canada et Conseil Canadien de l'apprentissage (également disponible en version française: «Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative»).
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Saïd), (2009). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire québécois*. Rapport final de recherche, Chaire en relation ethnique, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Saïd). «Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français : cohortes 1994, 1995, 1996». *Cahiers québécois de démographie*. 35(1), 2007, p. 123-148.

Ogbu, J. & Simmons, H. (1998). «Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education». *Anthropology and Educational Quarterly*, 29, p. 155-188.

Portes, A. (1994). (Editor) *The New Second Generation*. Special Issue of *International Migration Review* Vol. 28 (Winter).

Zhou, M. & Lee, J. (2007). Becoming ethnic or becoming American? Reflecting on the divergent pathways to social mobility and assimilation among the new second generation. *Du Bois Review*, 4(1), p. 189-205.

NOTES

¹ Voir à cet égard, Mc Andrew, M., J. Ledent, J. Murdoch, et R. Aït-Saïd. *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*, Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Août 2010. Notons que seules les analyses relatives au secteur français sont considérées dans cet article.

² Rappelons qu'au Québec celles-ci sont largement subventionnées, ce qui en fait un choix de scolarisation plus répandu et moins élitiste que dans d'autres contextes.

³ Un modèle de régression logistique multi-niveau a été utilisé.

FOOTNOTES

¹ The analysis is drawn from a research report recently submitted to the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport: Mc Andrew, M., J. Ledent, J. Murdoch and R. Aït-Saïd. *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*, August 2010. The original analysis was concerned with both the French and English sectors of secondary education but only the results pertaining to the French sector are discussed in this article.

LA RÉGIONALISATION DE L'IMMIGRATION ET SES ENJEUX POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES JEUNES

Michèle Vatz Laaroussi est professeure de travail social à l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent sur l'immigration et l'action sociale avec les immigrants, plus particulièrement sur les dynamiques familiales dans l'immigration et les dynamiques locales face à la diversité culturelle en dehors des grands centres cosmopolites. Elle est la responsable du Réseau international de recherche sur l'immigration en dehors des grands centres et y développe des approches comparatives sur les modèles d'accueil et d'intégration des immigrants en dehors des grandes métropoles. Ses dernières recherches portent sur la mobilité géographique et sociale des familles immigrantes et réfugiées au Québec et au Canada.

RÉSUMÉ

La réalité scolaire des jeunes immigrants et réfugiés est fort différente pour ceux qui vivent à Montréal et pour ceux qui s'installent avec leurs familles dans les régions du Québec. Ce texte propose une réflexion sur l'influence de cette différence quant à la réussite scolaire des jeunes immigrants et réfugiés en région. À partir d'une analyse multidimensionnelle intégrant les politiques de régionalisation de l'immigration, les populations visées, leurs impacts sur le système scolaire régional, l'ouverture des populations locales à la diversité et les modèles privilégiés de collaboration entre les familles et l'école, on tente de répondre à une question complexe. L'immigration en région représente-t-elle une valeur ajoutée ou un obstacle supplémentaire pour la réussite des jeunes ?

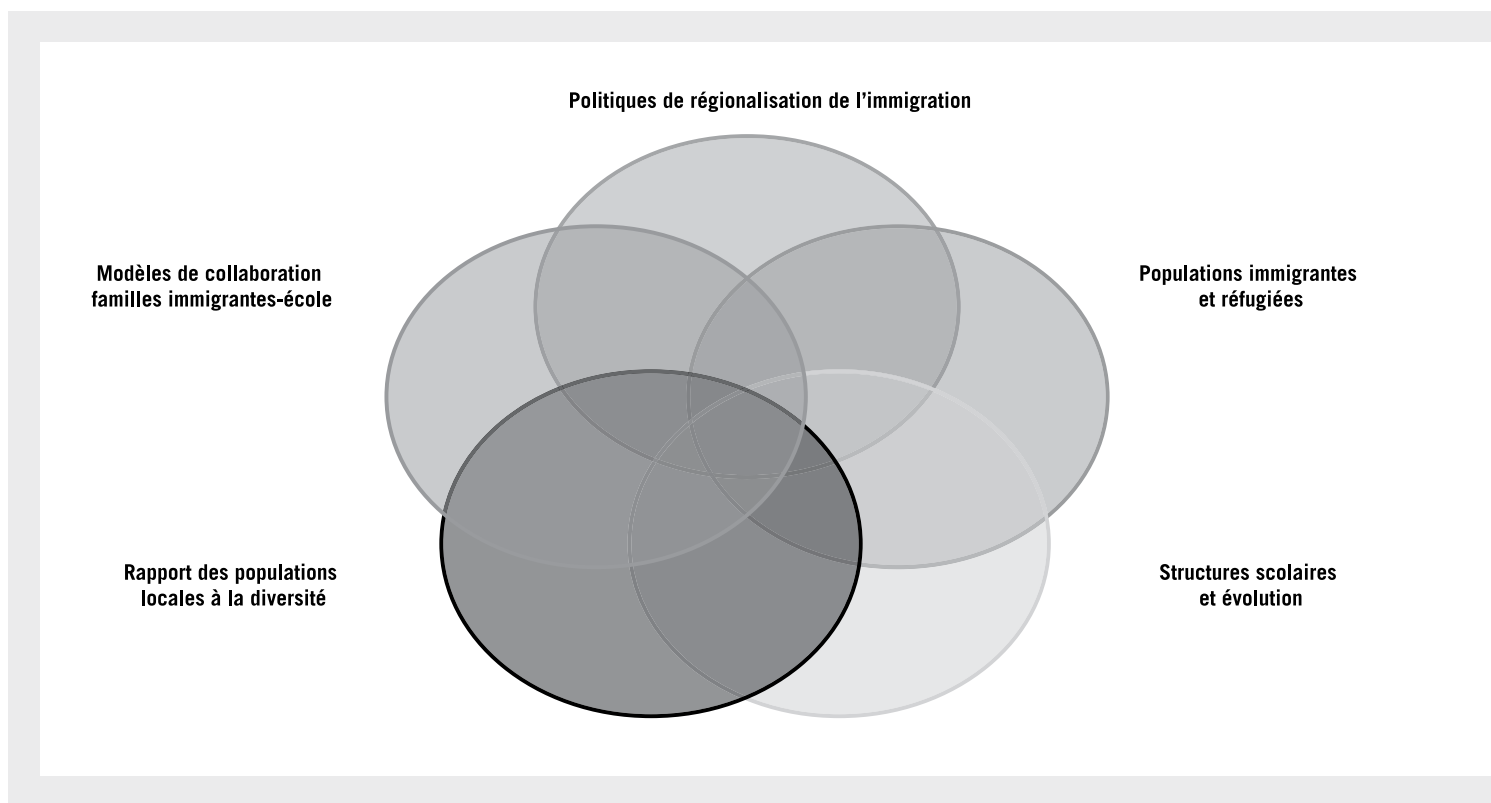
IMMIGRER EN RÉGION OU À MONTRÉAL : DEUX RÉALITÉS

La réalité scolaire des jeunes immigrants et réfugiés est fort différente pour ceux qui vivent à Montréal et pour ceux qui s'installent avec leurs familles dans les régions du Québec. Nos recherches permettent d'argumenter qu'il en est de même pour les collaborations entre les familles et l'école. Dans ce texte et à partir de diverses études, nous analyserons quels sont les impacts de cette différence sur la réussite scolaire de ces jeunes. Cette disparité pourrait-elle entraîner une nouvelle discrimination de ces jeunes? Ou, au contraire, pourrait-elle représenter une chance supplémentaire de réussite scolaire pour eux? Pour tenter de répondre à ces questions, nous utiliserons plusieurs travaux et recherches en appui, en particulier les recherches monographiques effectuées dans le cadre du *Réseau de recherche sur l'immigration en dehors des grands centres* (Vatz Laaroussi et coll., 2010). En plus de notre étude sur les modèles de collaboration familles immigrantes-école à Montréal et à Sherbrooke (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), nous utiliserons aussi quelques éléments issus d'un projet en cours sur les échanges et constructions de savoirs entre trois généra-

tions de femmes réfugiées en région (Vatz Laaroussi, Guilbert, Kanouté et Rachédi : CRSH, 2009-2012) et nous nous arrêterons aux résultats d'une étude préliminaire (Vatz Laaroussi et Steinbach, Centre Métropolis du Québec : 2009) portant sur l'influence des médias chez de jeunes étudiants deux ans après la crise des accommodements raisonnables. Ces différents éléments nous permettront d'aborder les liens entre région et réussite scolaire des jeunes immigrants et réfugiés au travers d'une problématique multidimensionnelle.

LES DIMENSIONS DE LA PROBLÉMATIQUE : IMMIGRATION EN RÉGION ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Le schéma ci-dessous permet d'illustrer la complexité, mais aussi la spécificité des dimensions qui doivent être analysées pour comprendre la réussite scolaire des jeunes immigrants et réfugiés installés dans les régions du Québec. En particulier, les orientations politiques de régionalisation de l'immigration en représentent un cadre dont il est essentiel de comprendre l'influence. Ces politiques et les mesures qui les accompagnent, déterminent les caractéristiques des populations qui s'installent en région et se conjuguent avec les poli-



tiques éducationnelles pour dessiner les structures scolaires destinées à accueillir ces jeunes. Celles-ci se transforment aussi selon les populations qui les fréquentent et selon les besoins spécifiques qui émergent. Mais l'école n'est pas une île! Elle est en lien avec l'ensemble des institutions, des organisations et des groupes sociaux régionaux. La réussite scolaire des jeunes est alors aussi profondément reliée à l'ouverture de la population locale à l'immigration et à la diversité culturelle. Finalement, ces différents éléments sont constitutifs des vecteurs qui permettent la mise en œuvre de collaborations entre les familles immigrantes et le monde scolaire. Dès lors, les modèles régionaux de ces collaborations auront aussi des spécificités par rapport à ceux qui se mettent en œuvre à Montréal. Et toutes ces dimensions sont ainsi celles qui colorent et orientent la réussite scolaire des jeunes immigrants et réfugiés en région.

LES ORIENTATIONS POLITIQUES DE RÉGIONALISATION DE L'IMMIGRATION : UNE CONSTANTE

Parlons d'abord des orientations de régionalisation de l'immigration (Vatz Laaroussi et coll., 2010) qui existent au Québec depuis 1993 et qui ont fait l'objet d'une volonté politique constante quels que soient les gouverne-

ments au pouvoir. Il s'agit de tenter de disperser les immigrants, indépendants et réfugiés, en dehors des grands centres métropolitains du Canada, et plus spécifiquement en dehors de Montréal et ce, pour trois raisons : éviter une ghettoïsation dans la métropole, participer au développement économique des régions et exposer l'ensemble du Québec aux apports de la diversité culturelle. Pour cela on favorise des mesures d'attraction et de rétention en région. *Le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles* signe des ententes spécifiques avec les Municipalités Régionales de Comtés et certaines municipalités, accords incluant parfois, mais pas toujours, une concertation avec les commissions scolaires. On voit aussi se multiplier des politiques municipales d'accueil et d'intégration des immigrants, dans des villes comme Sherbrooke, Québec, Gatineau mais aussi Rawdon ou Rimouski.

DES POPULATIONS IMMIGRANTES CARACTÉRISÉES PAR UNE SURREPRÉSENTATION DES RÉFUGIÉS PUBLICS

Ces orientations politiques ont d'abord un impact sur les populations immigrantes qui vont être présentes dans les régions. En particulier, comme les réfugiés ont été les premiers et jusqu'en 2006, les plus nombreux, à

faire l'objet de la régionalisation de l'immigration, on continue à les retrouver en plus grandes proportions dans les régions par rapport à la métropole montréalaise. Ils représentent 50% des immigrants à Québec et Sherbrooke. Par ailleurs le taux d'immigrants tend à augmenter peu à peu dans les grandes villes en dehors de Montréal mais il reste encore très faible relativement à la métropole cosmopolite : le taux d'immigrants présents est de 7% à Sherbrooke, 4% à Québec, 10% à Gatineau et 23% à Montréal. Enfin notre étude sur la mobilité en régions (Vatz Laaroussi et coll. 2010) démontre qu'il y a, pour les réfugiés et pour les populations installées dans de petits centres, une mobilité secondaire accrue voire une entrée dans une mobilité en série. Les institutions scolaires, le cheminement des enfants et leur réussite font partie des déterminants de la mobilité ou de la rétention en plus du bassin d'emploi et de la présence d'un réseau, ethnique, culturel ou religieux.

Si on regarde maintenant du côté des enfants réfugiés en milieu scolaire régional, on constate qu'ils sont majoritairement allophones et qu'ils ont suivi une trajectoire pré-migratoire complexe avec des déplacements forcés, des périodes souvent longues en camps de réfugiés et des séparations, voire des pertes familiales. Leur scolarité a souvent été interrompue, instable ou même inexistante. Ils ont un retard scolaire plus ou moins grand par rapport à la norme québécoise selon l'âge à l'arrivée, mais dans le même temps, le projet familial scolaire demeure essentiel et représente un vecteur de résilience, soit un facilitateur de réussite scolaire (Kanouté et coll., 2008 ; Vatz Laaroussi, 2009). Ainsi à Sherbrooke, le nombre d'élèves immigrants allophones de la commission scolaire est en hausse régulière pour un total de 542 élèves en 2008-2009 (CSRS, 2010). Mais le nombre d'élèves sous-scolarisés augmente aussi de manière importante pour atteindre 13,7% des nouveaux arrivants pour l'année scolaire 2008-2009.

DES STRUCTURES SCOLAIRES QUI DOIVENT S'ADAPTER AVEC PEU DE MOYENS

Sur le plan des structures scolaires, les commissions scolaires régionales ont mis en œuvre des mesures différenciées selon l'arrivée des vagues migratoires sur leur territoire. Ainsi, la recherche de Armand et De Koninck (2009) montre que c'est en région que les mesures de francisation avec intégration dans les classes régulières sont les plus utilisées, les classes d'accueil ne pouvant être mises en place que quand le nombre d'élèves allophones nouveaux arrivants est suffisamment important et prévisible. Notons que ce n'est pas toujours le cas avec les familles réfugiées qui arrivent tout au long de l'année, souvent de manière imprévue et dans l'urgence. Ainsi, la

Commission scolaire Val des Cerfs de Granby fonctionne seulement avec des mesures spécifiques alors qu'à Sherbrooke, où on dénombre 12,7% d'élèves immigrants allophones en septembre 2008, on a installé un modèle hybride avec 12 classes d'accueil dans 6 écoles en 2009-2010. Par ailleurs, 27 écoles intègrent des élèves immigrants en classe ordinaire (Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, 2010).

Étant donné les populations qui arrivent en région, un des grands problèmes vécus sur le plan scolaire, est celui des enfants réfugiés en retard scolaire, voire non scolarisés. Plusieurs d'entre eux vont être orientés vers les cheminements particuliers : troubles du comportement et de l'apprentissage ou école aux adultes s'ils sont âgés de plus de 17 ans. Souvent ces orientations sont mal comprises et décriées par les parents qui attendent de leur nouvelle société qu'elle permette la promotion scolaire et sociale de leurs enfants. Ils ont alors l'impression que leur réalité et leur trajectoire ne sont pas prises en compte. Par ailleurs, ils se plaignent aussi de leur impuissance face à un système scolaire nouveau et face à des systèmes d'orientation complexes et trop administratifs. Dans notre étude sur la mobilité en région (Vatz Laaroussi, Guilbert, Bezzi et Prévost, 2010), c'est pour fuir au plus vite ce qu'ils estimaient être une mauvaise orientation, voire une discrimination de leurs enfants, que plusieurs familles congolaises de Sherbrooke partaient vers les provinces anglophones dont l'Alberta où ils inscrivaient leurs enfants dans le système francophone et où leur situation semblait suivie plus au cas par cas.

L'ÉCOLE ET LA DIVERSITÉ : DE JEUNES GÉNÉRATIONS ENCORE PEU SENSIBILISÉES

Si l'on tente maintenant de saisir le rapport à la diversité qui se développe dans les écoles régionales au travers de ces nouveaux arrivants, on constate d'abord qu'il y a une forme d'homogénéité linguistique et culturelle dans les classes d'accueil. En effet, on accueille en région des vagues de réfugiés provenant d'une région du monde. Ainsi, selon les périodes, ces classes vont être essentiellement fréquentées par des Afghans, des Colombiens, des Bhoutanais, des Congolais ou des Irakiens. En ce sens, elles sont en elles-mêmes peu exposées à la diversité. En sens inverse, étant donnée la faible proportion d'immigrants dans ces régions, on trouvera également peu de diversité dans les classes régulières que suivent essentiellement de jeunes natifs du Québec. L'exposition à l'altérité ne se fait pas simplement parce que de nouveaux immigrants arrivent, ce sont aussi les structures qui doivent permettre et favoriser les interactions. Dans les classes mêmes, l'étude de Steinbach (2009) montre que le découpage entre le Eux autres (les étrangers) et le Nous

autres (les Québécois natifs) reste fort. Les jeunes continuent à intégrer une perception de la différence qui renforce les stéréotypes et préjugés que nous avons aussi retrouvés dans nos groupes d'étudiants universitaires autour des accommodements raisonnables. Ceux-ci, étudiant en éducation et en service social, montraient peu de connaissance des politiques locales et scolaires visant la diversité et l'intégration. Ils subissaient et restaient prisonniers de l'influence sensationnaliste des médias. Plus encore, ils développaient peu d'intérêt aux questions d'interculturalité.

LES DEGRÉS D'INTERCULTURALITÉ EN RÉGIONS : UNE DIVERSITÉ SOUVENT VUE COMME MENAÇANTE

D'autres études menées dans diverses régions du Québec nous ont permis de saisir qu'il y a selon les localités des degrés divers d'interculturalité (Vatz Laaroussi, 2008, 2009). Ces degrés qui recouvrent différentes dimensions de l'altérité vont de la discrimination à l'intérêt mitigé en passant par les images exotiques de l'Étranger et, plus souvent, par le sentiment de menace. Une étude effectuée en Gaspésie (Arsenault, 2010) montre que les résidents de la région, lorsqu'on leur parle de l'arrivée d'immigrants potentiels, se disent ouverts pour des raisons économiques mais qu'ils craignent la ghettoïsation et de voir les immigrants amener des changements dans l'égalité entre les hommes et les femmes. Il est clair que dans cette région comptant 845 immigrants internationaux pour une population totale d'environ 95 000 personnes (un des plus faibles taux au Québec), les débats médiatiques montréalais sur les accommodements raisonnables ou les gangs de rue ont un effet de contamination. Par contre, dans ces régions, les histoires de succès racontées par les médias semblent avoir peu d'influence. Elles sont toujours ramenées par les natifs et par les migrants à des cas exceptionnels. Ainsi à l'instar d'Hérouxville d'où elle est partie, la crise des accommodements raisonnables relayée en région par les médias montréalais a fait monter les tensions et les préjugés vis-à-vis des immigrants. Et les recommandations de la Commission Bouchard Taylor y ont été peu relayées.

LES MODÈLES DE COLLABORATION FAMILLES-ÉCOLE : DES SPÉCIFICITÉS RÉGIONALES

Comment se jouent, dans ce contexte spécifique, les relations entre les familles immigrantes et le monde scolaire? Dans notre recherche sur les modèles de collaboration entre les familles migrantes et l'école (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), nous mettons en articulation trois rôles dévolus à l'école québécoise avec ceux investis par les familles immigrantes : l'éducation, la

socialisation et l'instruction. Nous avons pu identifier des stratégies différentes de l'école et des familles et nous avons constaté que pour accompagner la réussite scolaire des jeunes, ces stratégies doivent être mutuellement connues et reconnues. Nous avons ainsi pu identifier des collaborations qui mettent de l'avant une médiation par la communauté ethnique, culturelle ou religieuse et d'autres une médiation communautaire par le quartier par exemple. Dans plusieurs cas régionaux, ces espaces de médiation étaient absents ou non reconnus par le milieu scolaire. Par contre, nous avons vu émerger un modèle de collaboration fusionnelle dans lequel école et famille remplissent ensemble ces trois fonctions. Ces stratégies semblaient être favorisées par la proximité dans de petites collectivités régionales. Finalement, nous avons aussi identifié un modèle spécifique aux régions : celui de la collaboration au travers d'un expert (psychologue interculturel de la commission scolaire ou organisme d'accueil aux immigrants) qui devient alors la seule référence commune et la seule interface entre les familles et le système scolaire.

LA RÉGION ET L'ÉCOLE : UN PLUS OU UN MOINS ?

Ayant parcouru les diverses dimensions de notre modèle théorique, nous pouvons dès lors tenter une première réponse à notre question de départ. L'immigration en région représente-t-elle une valeur ajoutée ou un obstacle supplémentaire pour la réussite des jeunes ?

On peut d'abord constater un cumul des discriminations systémiques et spécifiques pour certains jeunes : entre autres les réfugiés musulmans et les réfugiés africains des camps de réfugiés qui additionnent retard scolaire, parcours migratoire douloureux, préjugés et stéréotypes négatifs, manque de reconnaissance de leurs milieux familiaux et du projet de promotion sociale. À cela s'ajoute le manque de masse critique et de représentation institutionnelle de ces familles immigrantes et encore plus réfugiées. On constate aussi que le modèle fusionnel a de la difficulté à se développer pour certaines communautés, et ce, malgré la proximité géographique. Les relations personnalisées restent exceptionnelles. On pourrait ainsi avancer comme les études de Mc Andrew et coll. (2009) le montrent que l'installation en région peut favoriser la réussite scolaire des jeunes migrants arrivés avec leurs familles comme indépendants, originaires de pays francophones ou provenant de solides systèmes scolaires de pays allophones. Par contre, pour d'autres jeunes réfugiés allophones, provenant de pays en guerre et particulièrement stigmatisés, l'installation en région apporte des obstacles voire des discriminations systémiques supplémentaires.

On constate ainsi que la question majeure est celle de la connaissance-reconnaissance, en région comme à Montréal, mais en région peut être encore plus qu'à Montréal. De ce fait, on note la nécessité de médiations concrètes et symboliques, entre les divers acteurs des communautés locales, migrantes et scolaires. Les espaces de médiation sont encore très restreints, voire inexistantes, et doivent pour se développer, bénéficier de l'appui des collectivités locales et des institutions mais aussi de l'ensemble de la population et des organismes communautaires s'adressant à toutes et tous. Par

exemple, à Sherbrooke, le Collège Frontières joue un rôle important pour l'aide aux devoirs des jeunes immigrants et réfugiés tout en continuant à œuvrer à l'alphabétisation des populations locales. Pour que cette ouverture s'effectue, il est sans aucun doute nécessaire de mener des actions multiformes en direction des populations locales, des familles immigrantes, du milieu communautaire et du milieu scolaire. Alors seulement peut-être la région deviendra un plus pour la réussite scolaire de tous les jeunes migrants qu'on y achemine.

THE REGIONALIZATION OF IMMIGRATION AND ITS EFFECTS ON EDUCATIONAL SUCCESS AMONG YOUTH

The educational reality of immigrant and refugee youth is quite different between those who live in Montreal and those who move with their families to other regions of Quebec. This text examines the factors influencing this difference with regard to the educational success of immigrant and refugee youth in the regions of Quebec. Through a multi-dimensional analysis that brings together policies for the regionalization of immigration, their target groups, their impacts on regional school systems, the openness of local populations to diversity, and preferred models for collaboration between families and schools, we aim to answer a complex question: does immigration to regional Quebec represent an advantage or an additional obstacle in the academic success of these youth?

We begin by noting that the regionalization of immigration policies undertaken in Quebec since 1993 have had an impact on immigrant populations who have moved to regional areas. In particular, since refugees were the first, and until 2006, the most numerous among immigrant groups to be the object of regionalization, we continue to find them in greater proportions in regional areas compared to metropolitan Montreal.

With regards to refugee children in regional educational milieus, we note that they are mostly allophones (their mother tongue is neither French nor English) who have had a complex pre-migratory trajectory; they have faced forced displacements, long periods in refugee camps and separation from other family members. Their education has often been interrupted, unstable or even non-existent. To greater and lesser degrees, they have an educational delay in terms of the Quebec norm for their age at arrival, but with time, the family's educational goals

remain essential and represent a vector of resilience which facilitates academic success.

For immigrant populations that arrive in regional areas, one of the biggest problems experienced upon starting school is that of educational delay. Some youth have never even been to school previously. Several among these will be oriented towards specific paths: programmes for students with behavioural and learning troubles, or adult education if they are older than seventeen. Often these placements are misunderstood and disparaged by parents who expect their new society to permit the scholastic and social advancement of their children. They therefore have the impression that their reality and trajectories are not taken into account. Furthermore, parents also complain of a sense of powerlessness in the face of a new educational system, in addition to complex and overly administrative systems for immigrant orientation.

Other studies carried out in diverse regions of Quebec also allow us to understand that there are varying degrees of inter-culturality that depend on local contexts. These degrees include dimensions of alterity ranging from outright discrimination to lukewarm interest in immigrant experiences that are informed by notions of the exotic and the Other, and often, by feelings of threat. Inter-cultural relations both within and outside of school are rare and remain distant.

Adding to this is the absence of a critical mass and institutional representation of immigrants, especially refugee families. We also note that spaces that favour the mediation of relations between immigrant families and schools are quite rare in regional areas.

In fact, in a study on the models for collaboration between families and schools, we have identified successful collaborations that emphasize mediation by ethnic, cultural, or religious communities, forming a sort of community mediation. In several regional cases, these mediating spaces are either absent or unrecognized by the educational milieu. In contrast, we have seen the

emergence of a model for 'fusional' collaboration in which the school and family together complete the functions of socialization, education, and instruction of the children. These strategies seem to benefit from the proximity found in a small number of regional groupings. Finally, we have also identified a model specific to the regions, that of collaboration through the help of an expert (inter-cultural psychologist from the school board or an immigrant settlement organization) that becomes the only common point of reference and interface between families and the school system.

We also note an accumulation of systemic and specific discriminations for some youth. Among such youth are refugee Muslims and Africans from refugee camps who face discrimination for their educational delays, which is compounded by painful migration histories, negative prejudices and stereotypes, lack of recognition of their family milieus, and poor prospects for social advancement. In addition, we observe the lack of a critical mass and institutional representation of such immigrant families, especially for those of refugee origins. Unfortunately, despite geographic proximity, it is difficult to develop the fusional model for some communities. Personalized relations remain exceptional.

As such, the main question is that of knowledge recognition, in the regions of Quebec much like in Montreal, but perhaps even more in regional areas. From this we note the necessity for concrete and symbolic mediation between diverse actors from local, migrant, and educational communities. These spaces for mediation are still quite limited, even non-existent, and in order to be developed they must benefit not only from the support of local community groups and institutions, but also from the general population and community organizations at large. In order for this open mediation to become a reality, it is absolutely necessary to carry out multi-faceted activities with local populations and immigrant families, in both community and educational milieus. Only with such efforts may the regional placement of migrant youth become an advantage for their educational success.

We can now answer our initial question: the placement of young migrants originating from franco-phone countries or from other solid education systems in allophone countries and arriving either with or without their families in Quebec's regions can contribute to their educational attainment. By contrast, for allophone refugee youth coming from stigmatized areas or countries at war, placement in Quebec's regions presents obstacles and even additional forms of systemic discrimination.

RÉFÉRENCE

- Armand, F. et De Koninck Z., 2009, Réussir l'intégration des nouveaux arrivants: les modèles de service à travers la province de Québec, Colloque: «*La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*» 5-6 novembre 2009, <http://www.chereum.umontreal.ca/activites.html>
- Arsenault, S., 2010, Sortir des sentiers battus : immigrer en Gaspésie, colloque : *La régionalisation de l'immigration en 2009: volontés politiques, défis pratiques et enjeux éthiques*, Congrès ACFAS 2010, Université de Montréal, <http://www.pages.usherbrooke.ca/reseauimmigration/site/>
- Commission scolaire de la région de Sherbrooke, service de ressources pédagogiques, 2010, Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du Français, communication présentée à la journée internationale d'étude, *Les relations école-familles issues de l'immigration : points de tension et zones de négociation*, Université de Sherbrooke, 20 avril 2010.
- Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008. Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXXIV, No2, 2008, p. 265-290.
- Mc Andrew, M., Chamberland C., Ledent J., Murdoch J., 2009, Le cheminement des élèves d'origine immigrée au Québec: état de situation et modèles explicatifs, Colloque: «*La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*» 5-6 novembre 2009, <http://www.chereum.umontreal.ca/activites.html>
- Steinbach, M., 2009. L'intégration socio-scolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal. *Vie Pédagogique*, No 152, octobre 2009.
- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L. et Bezzi G., 2010. La rétention des immigrants dans les régions du Québec ou comment installer son «chez soi»? *Diversité Canadienne*. Vol.8:1 Hiver 2010.
- Vatz Laaroussi M., 2009, *Mobilités, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*, PUQ, Collection Problèmes sociaux et intervention sociale, 250 p.
- Vatz Laaroussi M, 2008, «Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale: de la réparation de soi à la réparation des chaos de l'histoire», *Revue internationale électronique Enfance Familles Générations*, No 7 <http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/index.html>
- Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008, Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXXIV, No2, 2008, p. 291-312.

LE CHOIX DES MODÈLES DE SERVICE OFFERTS AUX ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC: ENTRE RÉALISME, TRADITION ET INNOVATION

Zita De Koninck est professeure titulaire au département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval. Chercheuse associée au Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles, elle s'intéresse principalement aux liens pouvant exister entre le développement des habiletés langagières orales et le développement de la littératie ainsi qu'aux modèles de services d'accueil et de francisation offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec.

Françoise Armand est professeure titulaire au département de didactique de l'Université de Montréal. Elle est chercheuse au Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles, ainsi qu'au Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Ses thèmes de recherches sont la lecture en français langue seconde dans des milieux pluriethniques et plurilingues, la prise en compte de la diversité linguistique et l'étude des différents modèles de services d'accueil et de francisation pour les nouveaux immigrants au Québec.

RÉSUMÉ

Le but de cet article est de faire part de résultats partiels d'une recherche qui visait à répertorier les modèles de services mis en place à l'intérieur de l'école publique québécoise pour veiller à l'accueil et à l'intégration des élèves nouvellement arrivés ou issus de l'immigration et, plus particulièrement, de rendre compte de la façon dont les responsables de ce dossier percevaient ces modèles. Ces derniers étaient notamment invités à s'exprimer sur les principaux avantages liés au choix des modèles dont ils avaient l'expérience et sur les principales difficultés rencontrées. La cueillette de données (2006-2007) a été menée auprès des répondants de 33 commissions scolaires appartenant à 13 des 17 régions administratives de la province de Québec qui ont eu, d'abord, à répondre à un questionnaire en ligne, puis à participer à une entrevue téléphonique les invitant à apporter des précisions sur certaines des réponses produites initialement.

INTRODUCTION

Au Québec, depuis l'ouverture des premières classes d'accueil et de francisation dans les années 1970, la question des modes d'intégration linguistique et socio-scolaire a toujours été au cœur des débats tenus par les différents acteurs des milieux éducatifs.

Un certain nombre d'enquêtes ont été conduites afin de faire le point sur les services offerts. Parmi celles-ci, rappelons la toute première réalisée par Andreani et coll. (1979), suivie de plusieurs autres menées sous la responsabilité d'instances ministérielles du Québec et dont les résultats ont été diffusés en 1985, 1988 et 1996. Ces rapports ont souligné qu'il s'agissait d'une problématique en évolution, en termes notamment de variété de sources d'immigration et de densité de regroupement, ce qui avait

des incidences directes sur les pratiques à mettre en place pour répondre aux besoins de cette clientèle à Montréal, comme dans les régions à l'extérieur de Montréal.

Au moment d'initier la recherche dont nous souhaitons faire part de certains résultats, dix années s'étaient écoulées depuis le dernier bilan, lequel bilan avait mené à la mise en application du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) visant à faciliter l'intégration des élèves ayant une connaissance insuffisante du français à une classe ordinaire. Désormais, les commissions scolaires du Québec allaient jouir de toute l'autonomie requise pour la mise en place de services éducatifs d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ou, plus précisément, de modèles d'intervention adaptés à leurs milieux respectifs (Armand, 2005). Or, depuis l'implantation du PASAF en 1997-1998, aucun

renseignement quant à la nature des services offerts n'avait été recueilli.

La présente étude, sollicitée par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports et réalisée par des chercheuses associées au centre de recherche Metropolis (De Koninck et Armand, 2006-2009) avait pour mandat, d'une part, de tracer un portrait général des différents services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves immigrants nouvellement arrivés et, d'autre part, d'examiner les différents modèles qui se sont développés à travers les représentations de divers acteurs du système scolaire. Ce processus avait pour objectif d'engager une réflexion sur les pratiques mises en place ces dernières années, tant à Montréal que dans les régions du Québec.

MÉTHODOLOGIE

Le premier volet de la recherche consistait, d'une part, à recueillir auprès des responsables de ces services dans 33 commissions scolaires de 13 des 17 régions administratives du Québec, au moyen d'un questionnaire en ligne, des informations sur les processus de repérage et d'identification des élèves qui bénéficient du soutien à l'apprentissage du français, sur les modèles privilégiés d'organisation et de prestation des services pour chacun des trois ordres d'enseignement et, enfin, sur le suivi des élèves, une fois intégrés en classe ordinaire. D'autre part, il s'agissait de sonder (lors de 42 entrevues téléphoniques) les perceptions de ces responsables sur ces mêmes questions afin d'obtenir des précisions et des clarifications.

Le deuxième volet de la recherche visait à approfondir notre compréhension de ces modèles en examinant leur mise en œuvre dans un échantillon de 15 sites à Montréal et en région, puis en recueillant les représentations que divers acteurs du système éducatif (enfants, parents, directions d'école, enseignants des classes ordinaires, de classe d'accueil et de soutien linguistique) ont de ces modèles.

Aux fins du présent article, nous nous centrerons sur la question du choix des modèles d'organisation et de prestation de services, envisagée à partir des réponses fournies par les répondants à la troisième section du questionnaire en ligne, et sur les propos tenus par ces derniers relativement aux avantages que présentaient, à leurs yeux, ces modèles, comme aux difficultés rencontrées lors de leur application dans les milieux respectifs.

Pour s'assurer dès le départ qu'il n'y aurait pas de confusion relative à l'interprétation des désignations de ces modèles, la définition correspondant à chacun d'eux était fournie :

1. **Classe d'accueil fermée** : Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil.
2. **Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration** : Les élèves suivent tous leurs cours en classe d'accueil et bénéficient aussi d'aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource (en mathématique, en français, en compétences d'ordre intellectuel, etc.).
3. **Modèle d'intégration partielle** : Les élèves suivent des cours en classe d'accueil et assistent aussi à des cours avec les élèves de la classe ordinaire.
4. **Modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français** : Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire et bénéficient de soutien à l'apprentissage du français.
5. **Modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français** : Les élèves suivent tous leurs cours avec les élèves de la classe ordinaire.
6. **Autre modèle** : Tout autre modèle ne correspondant à aucun des modèles énumérés ci-dessus.

Le répondant, responsable des services d'accueil et de francisation, devait d'abord désigner lequel ou lesquels de ces modèles avaient été retenus par sa commission scolaire pour chacun des niveaux scolaires, soit le préscolaire, le primaire et le secondaire. Ensuite, il devait répondre à une série de questions, ces dernières variant selon le ou les modèles sélectionnés, nous renseignant ainsi sur le choix des modèles et leurs modalités de fonctionnement.

RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE

Les réponses au questionnaire en ligne nous ont permis tout d'abord de dresser un portrait global de la concentration des élèves issus de l'immigration en date du 30 septembre 2005¹. En effet, il a été possible de repérer deux régions administratives qui recevaient en moyenne plus de 1000 élèves par commission scolaire, soit les régions 06 (Montréal) et 13 (Laval), ainsi qu'une commission scolaire de la région 16 (Montérégie) qui atteignait aussi ce nombre. C'est donc sur l'Île de Montréal, sur l'Île de Laval et sur la Rive-Sud de Montréal qu'était regroupé un nombre important de jeunes immigrants. Beaucoup plus bas sur la liste se trouvaient les régions qui accueillaient en moyenne entre 100 et 350 élèves immigrants : la région 03 (Capitale-Nationale), la région 05 (Estrie) et la région 07 (Outaouais). Suivaient ensuite celles de 25 à 100 élèves : la région 17 (Centre-du-Québec), les autres commissions scolaires de la région 16 (Montérégie), la région 15 (Laurentides) et la région 04 (Mauricie). Pour terminer, quatre régions administratives recevaient moins de 25 élèves par commission scolaire : la région 01 (Bas St-Laurent), la région 02 (Saguenay-Lac St-Jean), la région 12 (Chaudière-Appalaches) et la région

14 (Lanaudière). Notons que les régions recevant le moins d'élèves se situent en milieu rural et éloigné.

Que retenir de ce portrait de la répartition des élèves sur le territoire de la province avant d'examiner le choix des modèles? Le fait que les élèves allophones qui fréquentent les écoles publiques du Québec sont concentrés dans la région de Montréal et que, conséquemment, le modèle qui sera privilégié dans la région métropolitaine sera celui qui touchera le plus d'élèves.

Des résultats ressort un modèle d'accueil dominant en termes de fréquence, et non pas en fonction du nombre d'élèves qui en bénéficient, dans l'ensemble des régions administratives en date du 30 septembre 2005. En effet, le *modèle d'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français* était présent dans toutes les régions recevant de jeunes immigrants, peu importe le nombre d'élèves. Ce modèle primait d'ailleurs tous les autres au niveau préscolaire 5 ans.

Le second modèle d'accueil et d'intégration des élèves le plus présent dans la province de Québec était le *modèle d'intégration partielle*, que l'on trouvait dans la moitié des régions administratives. Ce modèle était davantage courant aux niveaux primaire et secondaire.

Présent dans 7 régions, le *modèle de classe d'accueil fermée* se situait au troisième rang des modèles les plus employés. Grâce aux résultats de la recherche, certaines de ses caractéristiques ont pu être relevées. En premier lieu, celui-ci était surtout offert au niveau secondaire. En deuxième lieu, les deux régions qui l'offraient à tous les niveaux étaient deux des trois régions administratives comprenant des commissions scolaires qui recevaient plus de 1000 élèves issus de l'immigration chaque année (la région 06-Montréal et la région 16-Montérégie). En dernier lieu, ce modèle était absent de 86% des régions recevant moins de 100 élèves immigrants par commission scolaire. À la lumière de ces observations, on peut penser que le nombre d'élèves qui arrivent dans une région influence l'application ou non du *modèle de classe d'accueil fermée*. Le *modèle d'intégration totale sans soutien à l'apprentissage du français* comblait le quatrième rang en étant présent dans 5 régions administratives. Aucun point commun entre ces régions ne pouvait expliquer les raisons de l'utilisation de ce modèle «sans soutien» donné à l'enfant. Au dernier rang se trouvait le *modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration*, en application seulement dans 3 régions du Québec.

Il ressort de ce portrait que, contrairement à ce que l'on aurait pu croire à la suite de l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), la région de Montréal, où sont apparues les premières classes d'accueil dans les années 1970, privilégie toujours, la voie de la classe d'accueil fermée pour accueillir les

élèves allophones. Il semble d'ailleurs que ce ne soit qu'en région que l'on puisse vraiment observer des modèles qui vont dans le sens d'une intégration progressive. Notons toutefois que les modèles axés sur une intégration progressive sont peu nombreux et qu'ils exigent que les intervenants travaillent en étroite collaboration (voir rapport de recherche à paraître).

QUELQUES PROPOS EN LIEN AVEC LES CHOIX DE MODÈLES

Une fois les questionnaires en ligne dépouillés, nous avons tenté, lors des entrevues téléphoniques réalisées auprès des mêmes répondants, d'obtenir des précisions relatives au choix des modèles, et plus particulièrement, d'en connaître les points forts et les points faibles. D'emblée, il nous faut regretter que plusieurs répondants aient indiqué qu'ils n'étaient pas en mesure de nous fournir de telles précisions parce qu'ils ne savaient pas quel modèle était appliqué dans quelle école et que, pour cette raison, il serait nécessaire que nous nous adressions aux écoles directement, ce qui ne pouvait être fait étant donné les limites de la recherche. Néanmoins, nous avons pu recueillir des propos que nous jugeons éclairants relativement à l'application des modèles auprès de répondants qui étaient en mesure de nous faire part de leurs perceptions.

Les répondants² qui se sont exprimés sur les avantages du choix d'un *modèle de classe d'accueil fermée* l'ont fait en se référant à l'expertise des enseignants (CSD1) et aux heures de prestation de cours offerts aux élèves, à leur formation en langue seconde (CSF1) et au suivi au quotidien que ces derniers peuvent exercer relativement aux apprentissages (CSG2). Le fait que des enseignants soient regroupés dans une école encourage le support mutuel et fait en sorte que les élèves reçoivent plus d'heures de cours. D'autres répondants ont signalé les limites, voire les aspects négatifs de ce modèle. Ainsi, un répondant a souligné que même s'il jugeait que ce modèle était celui auquel il croyait pour le primaire, il estimait nécessaire d'y associer des activités d'intégration partielle visant la cour de récréation, les sorties et même des cours disciplinaires (CSF2). Un autre souhaiterait que soit délaissé le modèle de classe d'accueil fermée, alléguant qu'il ghettoïse les élèves dans la mesure où un élève peut rester jusqu'à trois ans dans une classe avec d'autres allophones. Selon lui, un tel modèle ne favoriserait pas l'intégration (CSF3). Interrogé sur la possibilité de mettre en place une classe d'accueil fermée dans un milieu où le nombre le permettrait, un répondant dit croire que ce ne serait pas profitable pour l'élève nouvellement arrivé qui doit développer des relations et qui se retrouverait isolé par sa classe tout en étant confronté aux autres élèves

dans la cour de récréation (CSL1). Se référant à des études ayant porté sur la classe d'accueil fermée et aux résultats qui découlent de ce choix de modèle, un dernier répondant se dit sceptique et déplore que l'élève puisse avoir à y séjourner au moins dix mois en vase clos (CSL6). Enfin, toujours pour ce *modèle de classe d'accueil fermée*, certains répondants ont pointé comme difficulté les classes qui regroupent des élèves sous-scolarisés. Pour ces répondants, la classe d'accueil fermée s'avère nécessaire pour ces élèves, au primaire (CSG1) comme au secondaire (CSC1) ou en général (CSG2). Une autre difficulté liée à ce modèle serait due au fait que, dans certaines classes, les élèves sont trop nombreux, leur nombre allant parfois jusqu'à 28 alors qu'il ne devrait pas dépasser 20.

Par ailleurs, différents répondants se sont exprimés sur les avantages du *modèle d'intégration totale avec soutien*. Selon un répondant, l'expérience dans sa commission scolaire a révélé que les élèves qui avaient bénéficié d'un tel modèle avaient reçu un meilleur soutien en français que des élèves dans d'autres milieux où la classe d'accueil fermée avait été privilégiée (CSA2). Selon un autre répondant, isoler les élèves ne leur serait pas profitable (CSC3). Aussi, en référence au primaire, un répondant soutient que le *modèle d'intégration totale avec soutien* facilite la socialisation de l'élève en le mettant en contact avec une autre culture et une autre langue (CSJ2). Devant l'impossibilité d'ouvrir une classe d'accueil en raison du nombre restreint d'élèves, le modèle s'avère un bon moyen pour l'intégration de l'élève dans son quartier de même que l'intégration de sa famille à la communauté environnante et à la culture québécoise (CSK1). Dans la même optique, un répondant souligne qu'il est important que l'élève soit dans son milieu naturel et crée son réseau d'amis par le biais des activités parascolaires ou des loisirs (CSL2). Faisant allusion à sa connaissance de diverses approches d'intégration, un répondant soutient que la meilleure approche, conjuguée à du soutien linguistique, est selon lui, celle de l'intégration directe de l'élève à son niveau scolaire (CSL5). Toutefois, d'autres répondants ont relevé certains points négatifs associés à ce modèle : la

difficulté éprouvée par les enseignants de la classe ordinaire qui, dans les premiers temps, sont souvent contraints de répéter, de traduire, etc. (CSM2); le fait que les enseignants de la classe ordinaire soient peu formés en langue seconde et se sentent démunis (CSF1), ou le besoin d'apporter des changements à la pédagogie (ce qui constitue une exigence particulière) (CSF1) ou, encore, le besoin de consacrer du temps à des rencontres entre la personne responsable du soutien linguistique et l'enseignante de la classe régulière, ce qui suppose collaboration et disponibilité (CSK1).

CONCLUSION

Notre étude nous a permis de constater que dans le choix des modèles, la tradition prévaut à Montréal et se traduit par le maintien de la classe d'accueil fermée ce qui amène plusieurs répondants, s'étant exprimés sur le sujet, à faire ressortir les avantages liés à ce type de modèle, en termes d'exercice de la profession. À l'opposé, dans les milieux loin des grands centres où se pratique surtout l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage, en raison du fait que le nombre ne permet pas d'ouvrir des classes, les répondants, en abordant les avantages liés à ce modèle, font beaucoup état de son rôle dans l'intégration des élèves à son nouveau milieu de vie. Puisque peu d'élèves, à travers le Québec, reçoivent des services selon le modèle de l'intégration partielle et que les répondants ont peu évoqué ce modèle dans leur propos, il ressort que nous n'avons pas été en mesure de dégager une vision des implications de la pratique d'une telle approche à l'intégration. Plus largement, cette étude, réalisée au moyen d'un questionnaire en ligne et d'entrevues auprès de répondants de 33 commissions scolaires du Québec (et complétée par des enquêtes sur le terrain) souligne la nécessité de poursuivre la réflexion, en termes de politiques et d'interventions publiques, afin de s'assurer de l'adéquation des modèles de services offerts dans le cadre du PASAF en fonction des profils et des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés.

DIFFERENT HOST LANGUAGE LEARNING MODELS FOR IMMIGRANT STUDENTS IN QUEBEC: BETWEEN REALISM, TRADITION AND INNOVATION

INTRODUCTION

In Quebec, since the advent of the first welcoming classes in the 1970s, the question of formulas adopted to

ensure the linguistic, academic and social integration of immigrant children has been at stake. By surveying the people involved in implementing these formulas, and by comparing pupil performance, researchers have been able to investigate and assess the situation (Andreani & al., 1979; MEQ 1985, 1988 et 1996). The results (De Koninck & Armand, 2006-2009) that will be presented in this article are important, seeing that ten years have passed since the last assessment, which introduced the creation of the unique *Welcoming and Support for the Learning of French Program*, which affirmed the autonomy and full

responsibility of school boards in the organization of services. The mandate of the present study was first to sketch a general portrait of the services offered to immigrant pupils within 33 school boards, and second to examine the different models that have been developed. This was achieved by interviewing personnel, parents and pupils in a selection of 15 schools.

METHODOLOGY

During the first part of the study, respondents from 33 school boards pertaining to 13 of the 17 administrative regions of Quebec were invited to complete an online questionnaire. The goal was to gather information on the models of organization and the provision of services that were favored for each level of schooling, and to follow up on pupils who had joined regular classes. Telephone interviews with respondents were also conducted in order to make further clarifications and shed some light on the advantages of the selected models and difficulties encountered in their implementation.

To ensure that there would be no confusion in the interpretation or identification of the models, a definition of each was provided beforehand.

1. **Sheltered welcoming classes:** Students pursue all their lessons in a welcoming class setting.
2. **Sheltered welcoming classes with integration assistance:** Students pursue all their classes in the welcoming class setting and in addition, benefit from integration assistance (in mathematics, French, intellectual skills, etc.) which, if provided, is done by specialized staff.
3. **Partial integration model:** Students pursue some lessons in the welcoming class setting and also pursue lessons with other regular students in their regular classes.
4. **Total integration model with assistance:** Students pursue all lessons with students in regular classes and benefit from assistance with learning French.
5. **Total integration model without assistance:** Students pursue all lessons with students in the regular classes.
6. **Other models:** Any model that does not correspond to the models listed above.

RESULTS FROM ONLINE QUESTIONNAIRES

The results obtained allowed us to sketch a general portrait of the concentration of immigrant pupils. As of September 30th 2005¹, we found: 1) a high concentration in school boards in Montreal and the metropolitan area, with an average of 1000 immigrant pupils per school board; 2) a decreasing concentration of immigrant pupils

as one moves into rural areas, with averages of 100 to 350, and as few as 25 immigrant pupils in some school boards.

From the results, a dominant model emerges in terms of frequency but not in terms of the number of affected pupils: the *Total integration model with assistance* was present in all the regions which receive young immigrants. This model was also favoured at the kindergarten level. The second model present was the *Partial integration model*, which was found in half of the administrative regions at the three academic levels. Present in seven regions was the *Sheltered welcoming classes*, which was the third most employed model at the secondary level, but which was present at all three levels in two of the three administrative regions where the school boards received more than 1000 immigrant pupils each year. Therefore, this model had the largest impact on immigrant pupils. The *Total integration model without assistance*, present in five administrative regions, was ranked fourth. In last position was the *Sheltered welcoming classes with integration assistance model*, implemented in only three regions of Quebec.

The findings revealed in this portrait run counter to what would be expected following the adoption of the policy *Plans for School of the Future: School Integration and Intercultural Education* (1998). In the Montreal region, where the first welcoming classes were implemented in the 1970s, sheltered classes to integrate non-francophone pupils are still favored over other programs. It seems that only in rural areas are models promoting the progressive integration of immigrant pupils found.

CHOICE OF MODELS

Once we went through the results of the online questionnaires, we conducted phone interviews where we focused on investigating why a certain model was selected and, more specifically, the strong advantages or disadvantages of the chosen model.

The respondents² who pointed out the advantages of the *Sheltered welcoming classes model* referred to the teachers' training in second languages (CSF1) and to their expertise (CSD1). Those who brought up negative aspects related to this model argued that children were being limited and that their integration would lag because they were separated from the regular stream classes (CSF3). In order to compensate for the perceived downfalls and limits of this model, it would be necessary to add integration activities to it (CSF2). Finally, a number of respondents pointed out that classes with low-literate pupils (CSG1) or classes where the number of students exceeded the normal quota (CSC1) were difficult to handle.

With regards to the *Total integration model with assistance*, the respondents highlighted the high level of pupil success in French, (CSA2), explained that isolating the pupil would not be beneficial to them (CSC3), emphasized that the model enhanced socialization of the pupil and put them in contact with another culture and language (CSJ2), and was a seemingly good way to integrate the pupil into their neighborhood. This in turn helped integrate pupils' families into the community and Quebec culture (CSK1). One respondent similarly insisted on the importance of keeping the pupil in their natural environment, where they could create a network of friends by participating in extracurricular activities (CSL2). Meanwhile, another upheld that direct integration of the pupil at the school level, with linguistic support, would be the best option (CSL5). Nevertheless, other respondents indicated a number of negative points related to this model: the difficulty encountered by teachers of regular classes who, at the beginning of the school year in particular, must repeat and translate the course content, etc. (CSM2); the fact that regular class teachers are not trained in second languages and that they often feel powerless to help (CSF1); the need to change the teaching approach (CSF1) or, alternately, for the teacher responsible for linguistic support to meet with the regular class teacher, implying the need for collaboration and availability (CSK1).

CONCLUSION

It seems obvious from the results of this study that in Montreal, tradition prevails when choosing which model to implement. On the one hand, the *Sheltered welcoming classes model*, which is favored in this area, is supported by a number of respondents who outline its advantages in terms of professional practice. On the other hand, in rural regions and areas far from big urban centers, the *total integration with assistance model* is the most common practice as the low number of immigrant pupils does not allow for the opening of specialized classes. The respondents who promoted this model spoke of its role in integrating the pupil into their new life environment. Since only a few schools have adopted a progressive integration approach, we were not able to touch on the implications of such an approach.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Andreani, P., Feider, H., Hardy Roch, M., & Lortie, A.M. (1979). *Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants immigrants en insertion directe*. Montréal : CECM.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (en préparation). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Direction de la coordination des réseaux et Direction des services aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du Comité dirigé par G. Latif. Québec : Services éducatifs aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles, Rapport Chancy*. Québec : Direction des communications.

NOTES

- ¹ Pour l'année 2005-2006, 16 337 élèves avaient droit à des services au sein des écoles publiques.
- ² Par souci de préserver la confidentialité des répondants des commissions scolaires, les données ont été anonymisées. À cette fin, nous avons établi une légende correspondant aux régions administratives et aux commissions scolaires respectives de ces dernières.

FOOTNOTES

- ¹ For the years 2005-2006, 16 337 immigrant pupils had the right to receive immigrant services within the public school system.
- ² For confidentiality reasons, all data collected were kept anonymous. We thus established a legend corresponding to the administrative regions and to the affiliated school boards.

TRAJECTOIRES SOCIALES ET SCOLAIRES DE JEUNES DE 16-24 ANS ISSUS DE L'IMMIGRATION EN FORMATION GÉNÉRALE AUX ADULTES À MONTRÉAL

Maryse Potvin est professeure au département d'éducation et de formation spécialisées à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est également responsable du pôle Discriminations et insertion du Centre d'études ethniques des universités montréalaises et chercheure au Centre Métropolis du Québec-Immigration et Métropoles. Ses domaines d'expertise sont, entre autres, le racisme, les discriminations, les inégalités sociales et scolaires, les jeunes de deuxième génération et la persévérance scolaire.

Jean-Baptiste Leclercq est docteur en sociologie. Il est actuellement postdoctorant à l'Université du Québec à Montréal, à la Faculté des sciences de l'éducation, et au Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Membre associé de l'Unité de Recherche Migrations et Société, Université Paris VII, ses thèmes de recherche portent sur les relations interethniques, les discriminations, les politiques éducatives et sociales.

RÉSUMÉ

Cette étude s'intéresse aux trajectoires scolaires et sociales de jeunes de 16-24 ans, de 1^{re} ou de 2^e génération issue de l'immigration, qui poursuivent leurs études secondaires en Formation générale aux adultes (FGA), de même qu'à deux projets de « persévérance scolaire » à la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Cet article présente les faits saillants du premier volet sur les trajectoires et soulève un ensemble d'hypothèses qui a conduit à une seconde étude sur les processus systémiques et les pratiques de classement et d'orientation dans six commissions scolaires (Montréal et Sherbrooke) et leurs impacts sur les trajectoires scolaires de ces apprenants. Cette étude est la première au Québec à dresser un « diagnostic » qualitatif des parcours de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration au secteur des adultes, leur expérience scolaire étant encore peu documentée, tant sur le plan statistique qu'au niveau des pratiques institutionnelles.

INTRODUCTION

Cette étude exploratoire (Potvin et Leclercq, 2010) dresse un portrait qualitatif des trajectoires de 41 jeunes de 16-24 ans, de 1^{re} ou de 2^e générations issues de l'immigration, qui terminent leurs études secondaires en Formation générale aux adultes (FGA). L'objectif était de cerner les facteurs significatifs qui expliquent leur passage en FGA¹ et les moments clés de leur trajectoire sociale, migratoire et scolaire afin d'en dégager quelques profils types. Le concept de trajectoire, qui concerne à la fois le parcours scolaire et de formation, le parcours d'emploi et le parcours migratoire, est abordé comme un ensemble d'éléments objectifs et subjectifs, référant à des processus réflexifs impliquant le passé, le présent et le futur de la personne. Autant les aspects personnels, familiaux ou socioculturels (capital culturel et social, dynamiques

familiales, et autres) que les aspects structurels (pratiques des Centres d'éducation des adultes (CÉA), étapes administratives, classements, et autres) peuvent faire partie des contraintes objectives dans le parcours des apprenants.

Cette étude permet d'établir un premier « diagnostic » qualitatif du profil et des parcours de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes, encore peu documentés au Québec, autant sur le plan statistique que sur plan des pratiques institutionnelles et des perceptions des acteurs.

TYPES DE TRAJECTOIRES SOCIALES ET SCOLAIRES

Un premier constat concerne les caractéristiques démographiques, socioscolaires et socioéconomiques des 16-24 ans issus de l'immigration. Dans notre échantillon :

- 70 % étaient des femmes;
- Seulement 2,4 % avaient 16-17 ans, 28,3 % étaient âgés de 18-19 ans, 28,3 % de 19-21 ans et 39 % de 22 ans et plus;
- 80 % étaient de 1^{re} génération et 20 % de 2^e génération;
- 51,2 % des jeunes étaient arrivés au Québec entre 2000 et 2005 et 24,4 % depuis moins de 4 ans; 12,2 % avaient entre 11-13 ans à leur arrivée, 36,6 % avaient entre 14 et 16 ans et 29,3 % entre 17 et 21 ans;
- Le créole était la langue maternelle la plus importante (47 %), suivi du français (22 %) et de l'espagnol (22 %);
- Ils étaient issus, en grande majorité, d'un milieu défavorisé et leurs parents occupaient des emplois peu spécialisés, au Québec comme dans le pays d'origine;
- 68 % conciliaient un travail avec leurs études, 17 % étaient sur des programmes d'Emploi-Québec et près de 10 % étaient sans emploi (et sur aucun programme);
- Plusieurs histoires de conflits familiaux (20%), de longues séparations des membres de la famille et de recompositions familiales dues à la migration; 34 % vivaient dans des familles reconstituées, dont 24 % chez un membre de la famille élargie et 56 % avec leur (s) parent (s) direct (s). Seulement 15 % vivaient seuls ou en couple, même si 22 % avaient des enfants, dont 17 % de mères monoparentales.

Un second constat porte sur la distinction entre les jeunes de 1^{re} génération et de 2^e génération² et sur la présence de trois types de trajectoires : a) jeunes de la 1^{re} génération passés en continuité de la Formation générale des jeunes (FGJ) à la FGA; b) jeunes de la 1^{re} génération arrivés directement en FGA; c) jeunes de 2^e génération.

LES JEUNES DE 1^{re} GÉNÉRATION

Dans notre échantillon aléatoire, 80 % des jeunes étaient de 1^{re} génération. Parmi ceux-ci, on retrouve deux profils :

Profil A : Ceux qui sont passés par la FGJ et qui ont été directement en FGA sans « décrocher ». Il s'agit du groupe le plus important, soit 70 % de notre échantillon :

- Ils sont âgés de 16 à 20 ans et ont connu généralement des classes d'accueil à leur arrivée à l'adolescence. Ils estiment avoir été « déclassés » en FGJ (retard accumulé de 1 à 4 ans) en raison de la langue et/ou de l'écart entre le système scolaire du pays d'origine et le système québécois. Ils sont passés directement de la FGJ à la FGA, généralement sur le conseil ou l'orientation des intervenants de l'école secondaire qu'ils fréquentaient. Ils ont été admis en FGA à partir de leur dossier scolaire de la FGJ, mais plus de la moitié auraient effectué des tests de classement ou de diagnostic en arrivant en FGA. La moitié était constituée de jeunes nouvellement arrivés et l'autre moitié, de jeunes au Québec depuis plus de 5 ans.
- En FGA, ils se retrouvent le plus souvent dans les programmes de formation du 1^{er} cycle ou du 2^e cycle du

secondaire, mais certains sont passés par les programmes d'alphabétisation, de francisation ou du présecondaire pour une « remise à niveau », notamment ceux qui ont subi des tests de classement en FGA, soit à leur arrivée au Québec, soit après l'interruption de leurs études en FGJ.

- La moitié est d'origine haïtienne et environ 30 % proviennent de pays d'Amérique latine (Salvador, Mexique, Guatemala, Colombie, Pérou). Ils sont motivés à terminer leurs études et étaient encouragés par leurs parents.
- Certains auraient décroché *une fois arrivés en FGA*, en raison de leur difficulté à s'adapter au mode de fonctionnement et à l'approche andragogique. Ils n'étaient pas des « décrocheurs » en FGJ. Seules les mères monoparentales inscrites dans un programme d'Emploi-Québec, arrivées au Québec vers 11-12 ans, avaient décroché en FGJ.
- Ces jeunes ont rencontré de nombreuses difficultés scolaires liées aux processus de migration, d'adaptation et d'intégration sociale : faible maîtrise du français, méconnaissance et incompréhension du système scolaire, des règles et des voies possibles, changements dans la situation familiale, absence de repères socioculturels, capital social réduit, milieux défavorisés.
- Généralement, ces jeunes ne savent pas quels tests de classement ils ont passés en FGJ et en FGA, pourquoi et quels ont été leurs résultats. Plusieurs estiment qu'ils n'ont pas été préparés pour ces tests et ne comprennent pas pourquoi ils se retrouvent dans tel ou tel programme de formation en FGA.

Profil B : Ceux qui sont arrivés directement au secteur des adultes :

- Ils sont arrivés au Québec à 16 ans ou plus et ont souvent été référés directement en FGA par une école secondaire de la FGJ. Ils composaient 10 % des jeunes rencontrés, étaient plus âgés (20 ans et plus) et travaillaient en poursuivant leurs études. Certains ont décroché/raccroché en FGA. Ils se retrouvaient plus souvent dans les programmes d'alphabétisation, du présecondaire et du 1^{er} cycle du secondaire.

LES JEUNES DE 2^e GÉNÉRATION

- Les jeunes de 2^e génération rencontrés ont plus souvent le profil « décrocheurs » scolaires, ayant reçu un code « élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA) ou de jeune « à risque » en FGJ. Plusieurs ont été en « cheminement particulier », dans des classes d'adaptation scolaire, ou venaient de centres spécialisés avec des besoins en services complémentaires. Certains arrivent avec un plan d'intervention du secondaire alors que d'autres étaient en classe régulière mais avaient accumulé des retards, des échecs et des redoublements.

- Près de 40% ont des parents issus d'un pays d'Amérique Latine et 25%, des parents d'origine haïtienne.
- Ils étaient plus souvent au «Service d'entrée en formation» (SEF), au présecondaire ou au premier cycle du secondaire.
- La plupart ont décroché/raccroché plusieurs fois en raison de facteurs personnels, attitudinaux ou psychosociaux (drogues/alcool, problèmes familiaux, échecs scolaires, tentatives de suicide, grossesse, détresse psychologique), ou en raison des pratiques et processus systémiques qui les auraient découragés (mode de fonctionnement, modules et «cahiers» qui nécessitent autonomie et méthode de travail, approche andragogique, peu de services complémentaires). Ces jeunes se disaient moins encouragés par leurs parents à poursuivre leurs études.

IMPACTS DES FACTEURS ORGANISATIONNELS ET SYSTÉMIQUES SUR LES TRAJECTOIRES

Dans les discours des 104 acteurs interrogés, certaines difficultés rencontrées par les jeunes sont directement reliées à des pratiques des écoles secondaires en FGJ ou aux approches pédagogiques et modes de fonctionnement en FGA, qui peuvent affecter les conditions de réussite scolaire de ces jeunes :

- Les écoles secondaires du secteur des jeunes envoient dès 16 ans en FGA de jeunes immigrants peu francisés et faiblement scolarisés, qui sont en situation de retard scolaire, alors qu'il n'existe pas d'équivalence aux «classes d'accueil» en FGA. Selon eux, les services de formation dans lesquels ils sont ensuite classés en FGA (alphabétisation, francisation...) ne seraient pas toujours adaptés à leurs besoins ou aux niveaux réels atteints par le jeune. Par ailleurs, les services complémentaires (psychologues, orthopédagogues, etc.) sont aussi beaucoup moins implantés en FGA.
- L'approche andragogique (approche individualisée en classe), la quasi-absence de cours magistraux et le système de «listes d'attente d'élèves» pour rencontrer l'enseignant afin de lui poser des réponses génèrent des effets de blocages démotivants qui empêchent les jeunes d'avancer dans leurs cahiers. Cette approche exige par ailleurs une autonomie personnelle plus grande qu'en FGJ, ce qui semble pénaliser davantage certains jeunes immigrants de milieux défavorisés, en processus d'adaptation et qui n'ont pas acquis les repères linguistiques, scolaires ou culturels pour comprendre le système.
- L'administration de tests de classement à l'arrivée en FGA, que certains jeunes n'ayant pas décrochés entre la FGJ et la FGA disent avoir effectués, de même que le transfert non systématique des dossiers des étudiants

d'un secteur à l'autre, peuvent affecter le classement et l'orientation vers des programmes inadéquats.

- Dans les CEA que les jeunes fréquentent ou ont fréquentés, les espaces de socialisation seraient réduits, de même que les services d'animation communautaire et activités scolaires ou parascolaires, malgré l'accroissement constant des 16-24 ans en FGA.
- L'obligation de présence en classe apparaît comme une mesure paternaliste et infantiliste aux yeux des apprenants interviewés. Il s'agit d'un effet lié à la formule de financement gouvernemental, octroyé aux CEA en fonction du nombre d'élèves à temps plein (ETP). Les jeunes qui cumulent un certain nombre d'absences se voient «désinscrits» de leur programme de formation. Il en va de même des programmes d'Emploi-Québec, dont celui visant les jeunes mères monoparentales.

CONCLUSION

Cette première recherche a permis de révéler quelques caractéristiques de trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration qui terminent leurs études secondaires en formation générale des adultes à la CSDM. Recomposition familiale, adaptation linguistique, déqualification et conditions difficiles pour eux ou leur famille, reclassements menant à des retards scolaires ou à des «chutes sociales», codes de «jeunes à risque» ou EHDAA en FGJ, passage en classes d'accueil en FGJ puis orientation vers la FGA, services complémentaires limités, sont parmi les facteurs, matériels ou symboliques, objectifs ou subjectifs, qui se dégagent de nos données.

Cette étude met aussi en évidence l'importance de mesurer la présence des jeunes de 1^{re} et de 2^e générations en FGA et les réponses à leurs difficultés spécifiques, en termes de services de formation ou complémentaires et de soutiens pédagogiques. À cet égard, nos données vont à l'encontre de l'image de «décrocheurs» qui tend à être attribuée aux jeunes en FGA. Elles montrent que les jeunes de première génération seraient plus nombreux et qu'ils sont généralement des non-décrocheurs qui ont connu des formes de «déclassement» ou de retards scolaires pour des raisons qu'il faudrait mieux documenter : organisationnelles ou systémiques? Culturelles ou linguistiques? Manque de soutiens linguistiques et d'intégration à la culture scolaire? Orientation rapide de ces jeunes vers la FGA?

Ces «non décrocheurs» de première génération, arrivés tardivement, parfois même avec un grand retard scolaire, dans le système scolaire québécois et qui n'obtiennent pas leur diplôme à 18 ou 20 ans sont les grands oubliés du débat (pourtant très médiatique) sur le

décrochage scolaire, de même que de la récente stratégie gouvernementale sur la persévérance scolaire (MELS, 2009). La diplomation à 20 ans ou moins, qui continue d'être le principal critère de « réussite » éducative dans le discours normatif, a pour effet d'occulter les trajectoires de ces jeunes. Les différents facteurs qui peuvent avoir empêché l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, et les obstacles qu'ils rencontrent lorsqu'ils arrivent et cheminent dans le système, ne sont pas uniquement culturels, linguistiques, personnels ou psychosociaux mais parfois institutionnels et systémiques. Les jeunes rencontrés ont, certes, un profil d'apprenants en difficulté ou « à risque », mais sont majoritairement motivés et résilients, au regard des retards ou obstacles accumulés au cours de leur trajectoire.

Par ailleurs, les jeunes de 2^e génération en FGA, qui ont davantage connu la voie du « cheminement particulier », des soutiens en adaptation scolaire, voire du décrochage, semblent minoritaires parmi les 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, comme le montrent les statistiques récentes du MELS (Carpentier et Santana, 2009). Pourtant, environ la moitié des 16-24 ans en FGA au Québec aurait reçu, à un moment ou à un autre, un code EHDAA en FGJ (Marcotte et coll, 2008). Il importe donc de documenter statistiquement si les 16-24 ans issus de l'immigration au Québec sont davantage de première ou de deuxième génération et s'ils se distinguent ou non des autres jeunes en FGA.

Cette étude a permis d'éclairer certaines pratiques et certains processus institutionnels qui peuvent générer des obstacles à la persévérance et à la réussite de cette population, et de soulever certaines hypothèses à cet égard, qui font l'objet d'une seconde étude. La scolarisation des jeunes rencontrés en FGA, souvent recommandés pas leur ancienne école secondaire en FGJ, ne semble pas s'effectuer dans les mêmes conditions d'équité que celle des élèves qui fréquentent le secteur des jeunes, en raison de leurs besoins spécifiques liés à l'âge, à la langue ou à leurs difficultés d'apprentissage, et des services qu'ils nécessitent. L'égalité des chances de ces jeunes face à la réussite scolaire peut paraître compromise.

Nous avons constaté sur le terrain que d'importantes adaptations systémiques sont en cours pour répondre aux besoins des apprenants de 16-24 ans, notamment en matière de francisation des étudiants qui poursuivent leur scolarité au secondaire en FGA (le programme « Français en transition » à la CSDM), de services complémentaires, d'introduction du *Renouveau pédagogique* et de changements dans le curriculum et les approches pédagogiques. Mais une réflexion en profondeur reste à faire sur le maintien d'une partie de cette population au secteur des jeunes jusqu'à la fin de leur scolarité ou, au contraire, sur l'adaptation systémique du secteur des adultes pour prendre en compte leurs besoins et y répondre.

SOCIAL AND ACADEMIC PATHWAYS OF 16 TO 24-YEAR-OLD YOUTH FROM IMMIGRANT BACKGROUNDS IN THE ADULT GENERAL EDUCATION SECTOR IN MONTREAL

This article presented the three main findings arising from an exploratory study (Potvin & Leclercq 2010) that examined the academic and social pathways of about 50 youths aged between 16 to 24 years old, from immigrant backgrounds, either first or second-generation, who were completing their secondary school studies in the General Adult Education sector (GAE). The objective was to identify various significant factors as well as key moments of their social, migratory and academic pathways in order to establish a few types of common pathways. The study established the first qualitative “diagnosis” of the profiles and paths of these youths from immigrant backgrounds in Quebec.

1. Our first observation concerns the socio-demographic characteristics of the students interviewed. The main profile in our sample is : female (70%), between 18 to 21 years old (56,6%), from first-generation (80%), of Haitian origin (56%) or Latin-American origin (30%), having Creole or Spanish as mother tongue (47% and 22%), arriving in Quebec between 11 and 16-years-old (49%) as of more than 4 years ago (51.2%), working and studying at the same time (68%) and coming from a lower class or disadvantaged environment.
2. The second observation relates to the difference in pathways between the first-generation and the second-generation¹. Each requires different services and support in GAE.

First generation youth. The greatest proportion (80%), and 70% of our sample went through the general youth education sector (GYE) and then went directly to the adult education sector (GAE) without “dropping out” (i.e. without interruption). These “newcomers,” aged between 16 and 20-year-old, had taken “francization” classes (welcoming classes) when they arrived in Quebec

(between the ages of 12 and 16). They describe themselves as having been downgraded in the youth sector (being from one to four years behind) because of language and/or the gap between the school system in their country of origin and the system in Quebec. They went directly from GYE to GAE, usually following the advice or guidance of people working at the secondary school they were attending in the youth sector. Many of them had undergone placement tests or diagnostic tests upon their arrival in GAE.

In general, they were very motivated to finish their studies and were encouraged by their parents. Some of them dropped out upon arriving in GAE because of their difficulty in adapting to the way things worked in GAE (modules, “copybooks,” individualized monitoring, etc.). There were many academic difficulties related to the migratory process: poor French-language proficiency, lack of understanding of the school system, changes in the family situation, absence of socio-cultural references, reduced social capital, and disadvantaged environments.

Others (10%) went directly into the adult sector. They arrived in Quebec at 16 years of age or older, and they were referred directly to GAE, either by

reception, referral, counselling and support services (SARCA), or by a secondary school from the youth sector. They were 20 years old or more and worked while continuing their studies.

Second generation youth: These youths (20%) presented more often a profile of “school drop-outs” and received an EHDAA code (a code for a student disabled or experiencing learning or adjustment difficulties) or “youth at risk” in the youth sector. Many of them were following an “individualized path for learning” in “special classes” (for EHDAA) and some came from specialized centres (with a diagnostic report) and required auxiliary services. Some arrived with an intervention plan from the secondary school while others were in regular classes but were very much behind, accumulating failures and repeating grades. Nearly 40% had parents from a Latin American country and 25% from Haïti. Most of them went back to school many times because of various social problems, or because of their functioning in GAE. They were less encouraged by their parents to continue their education.

3. The study shows the key impacts of some systemic practices of equal opportunity and the conditions for academic success of the youth.



Source: Université de Montréal

- Schools in the youth sector orient immigrant youth to GAE after 16 years old (some with little francization and who are two to three years behind in school or more), even if there is no equivalent for “welcoming classes” in GAE. The training services by which the youths are classified in GAE are not always adapted to their needs. Furthermore, there are fewer auxiliary services (psychology services, orthopedagogue, animation services, or academic and extracurricular activities, etc.) in place in GAE, despite the increase of learners aged between 16 and 24.
- The andragogical approach (individualized approach in class), the system of a quasi-absence of formal lecture-style courses, and the “student waiting list” to meet the teacher in order to ask questions discourage the youths and impede their progress in their “copybooks.” This approach also requires a greater degree of personal autonomy than in GYE, which seems to further penalize the youths.
- Placement tests occasionally imposed on youth upon their arrival in GAE (those still enrolled), and the non-systematic transfer of student record from the youth sector to the adult education sector can inadvertently direct students towards training services that are inadequate.

CONCLUSION

This first exploratory study revealed that several factors have an impact on the pathways of the youth: separated or blended families; linguistic adaptation; disqualification and difficult social conditions; “degrading” and re-grading leading to significant under-schooling or academic delay; EHDAA or “at risk” codes at GYE; transition from welcoming classes at the GYE to the GAE; poorly adapted GAE services.

The results challenge the image of “drop-outs” often used to describe the youth in GAE. On one hand, the second-generation youth who have greater acquaintance with the “special pathway” and school support represent

the minority of the 16 to 24 year old youth from immigrant backgrounds, as confirmed by MELS’s recent statistical data (Carpentier & Santana, 2009). On the other hand, first-generation youth are generally non-drop-outs who have experienced some form of “de-grading” or school delay for systemic and linguistic reasons. Although some of these youths exhibited the profile of learners with difficulties or “at risk”, they were motivated and resilient regarding schooling delays or the accumulated failures in the course of their pathway. The new governmental strategy on school retention does not take into account some of the main reasons why they did not obtain their high school degree by the age of 20, i.e. the obstacles (cultural or linguistic, institutional and systemic) these youths encounter after arriving and working their way through the system.

In that sector, it seems that the schooling of these youths does not occur under the same conditions as those of other students in the youth sector as a result of their specific needs related to age, language, the learning difficulties they encounter or because of the services they need. Their pathways raise the question of equity and legal obligation under the right to education. It is still important to ponder carefully what remains to be accomplished in order to retain a part of this population in the youth sector until the end of their schooling or, better yet, to consider what needs to be done to systematically adapt the adult sector in such a way as to take into account the needs of these youth and to meet them from the perspective of equity.

A second study on “16 to 24 year old youth from immigrant backgrounds in the liberal adult education sector: pathways, classification processes and educational counselling” (Potvin et al., FQRSC, 2009-2012) will allow more light to be shed – both qualitatively and quantitatively – on the institutional practices regarding the classification and counselling of these students in six school boards (five in Montreal and one in Sherbrooke), as well as their impact on the academic pathways of these learners.

RÉFÉRENCES

Carpentier, A. et Santana, E. (2009). *Quelques données sur la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes en 2006-2007*. DRSI (MELS), Conférence internationale «La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration», UQAM, 5-6 novembre 2009. Disponible sur le site : www.chereum.umontreal.ca/activites.html

Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin L. (2008). *Les difficultés des jeunes de 16-24 ans à l'éducation des adultes : portrait de la situation*. Présentation lors des journées de suivi du FQRSC, Persévérance et réussite scolaires, Québec, Hôtel Clarendon, 3 novembre 2008.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence*. Montréal : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). « *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école, j'y tiens!* » <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/>

Potvin, M., Leclercq, J.B. et coll. (2010). *L'expérience sociale et scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : trajectoires et mesures de soutien. Phases I et II (2007 à 2009)*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Montréal : UQAM, juin 2010, 200 p.

NOTES

¹ Selon l'article 14 de la *Loi sur l'Instruction Publique*, un jeune doit fréquenter l'école «jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité». L'article 2.5 du Régime pédagogique de la FGJ (MELS, 2009 p.20) dit qu'un élève de 16 ans au secteur des jeunes *peut* recevoir des services dans ce secteur si dans l'année scolaire, il a la possibilité d'obtenir un diplôme ou de terminer les cours donnant des unités préalables à la formation professionnelle. L'école recevra du MELS une dernière année du financement pour cet élève jusqu'à 17 ans.

² Le concept de «jeunes issus de l'immigration» comprend à la fois les jeunes nés à l'extérieur du Canada, désignés de «1^{re} génération», et les jeunes nés au Canada de parents immigrants, désignés de «2^e génération».

FOOTNOTES

¹ That includes both youth born outside Canada, referred to as "first generation," and those born in Canada from immigrant parents, referred to as "second generation".

POST-SECONDARY PATHWAY CHOICES OF IMMIGRANT AND NATIVE-BORN YOUTH IN TORONTO

Paul Anisef is a professor (retired) of sociology at York University and a former Director of the Centre of Excellence for Research on Settlement and Immigration, York University. His work has focused on the settlement and integration of immigrant youth, the family-school-child nexus with relation to children's learning experiences and academic outcomes, school-to-work transitions at the secondary and postsecondary levels of education and careers for Canadian youth.

Robert S. Brown is a research coordinator in Organizational Development/ Research and Information Services of the Toronto District School Board and has been in the field of applied research for over twenty years. He is adjunct professor in the Faculty of Education of York University and is a past president of AERO (the Association of Educational Researchers of Ontario).

Robert Sweet is professor-emeritus at Lakehead University. His research interests include adolescent-adult transitions, home-school relations, and immigrant youth adjustment processes. Current research involves postsecondary education planning in immigrant families, post-high-school pathways of immigrant youth, and gender differences in academic engagement in high-school science.

ABSTRACT

This paper examines the antecedents and correlates of the post-secondary (PSE) choices of immigrant and non-immigrant students from the Toronto District School Board (TDSB), where first and second generation students comprise 80% of the student population. University and community college confirmations are examined in relation to socio-economic, individual level, and cultural factors, employing logistic regression analysis. Findings reveal that secondary students choosing university over community college are disproportionately female, are more likely to have been born in certain regions of the world including Eastern Asia and South Asia, and possess few at-risk characteristics having taken academic courses in Grades 9-10, university courses in Grades 11-12 and done very well in their Grade 9 Mathematics course.

INTRODUCTION

The rapid expansion of post-secondary education (PSE) in Canada has resulted in over half of every new high school cohort moving on to PSE (Cheung, 2007). Participating in PSE means choosing between the academic pathway represented by the university, or the more vocationally oriented direction of the community college. While degree granting universities have more rigorous entrance requirements, are viewed as academically more intensive and, in the longer term, offer more prestigious and lucrative job opportunities to graduates, colleges have lower tuition fee levels or, in some provinces, no tuition at all and, because of their shorter duration, more favorable opportunity costs. Monetary returns to investing in a college education are improving as a consequence of growing skills shortages in the trades and technology sectors (Gaskell & Rubenson, 2004).

Students' choice of a university or college pathway is determined not only through rational calculation but also by their personal situations and preferences. The latter are shaped in important ways by students' school performance and their family's socioeconomic position and cultural background. In recent years, the latter has become an important determinant of PSE participation as a consequence of high rates of immigration from non-European countries and the transformation of the ethnic composition of the larger metropolitan areas, especially Toronto, Montreal and Vancouver.

PSE aspirations among immigrant youth are very high and while highly motivated, there is nevertheless great variability in the school performance and PSE attainment of the various ethnic groups that comprise the immigrant student population in Canada. While most students transition successfully to PSE, some elect to enter the labour market after high school

while others leave before graduation (Thiessen, 2009; Mc Andrew et al, 2009).

EXPLANATIONS FOR PSE PARTICIPATION

In a comprehensive review of the Canadian research literature, Cheung (2007) concluded that socioeconomic status, individual differences, and cultural factors are basic determinants of post-secondary participation.

SOCIO-ECONOMIC

Higher levels of parental income and education are positively associated with the educational aspirations and plans of young people. Students from higher income families are more likely to complete high school and attend university. Those from lower income families are more likely to enter employment or opt for the more vocationally oriented community college.

INDIVIDUAL

PSE participation is highly dependent on academic achievement in high school, especially in the areas of mathematics and language. Achievement, in turn, is influenced by the characteristics and dispositions of the individual and their families. Gender, for example, is often associated with school success as evidenced in the debate over boys' 'underachievement'. Progress through the K-12 system is also shaped by the individual's interactions with the institution. School performance (largely) results in assignment to different curricular tracks with obvious implications for post-high school pathways. Although tracking characterizes the individual, research has shown that students from disadvantaged backgrounds, including low-income students and racial minorities, are disproportionately channeled into the low ability tracks.

CULTURAL

Previous research on PSE participation by immigrant youth shows that relative to non-immigrants they enroll in much larger numbers. These broad comparisons tend to mask the variability in PSE participation and institutional choice among immigrant youth. PSE participation patterns differ markedly by country (region) of origin. Moreover, school achievement and PSE participation appear related to immigrant-specific factors such as 'age at arrival' and 'time-in-country'. Boyd (2008) argues that research on PSE participation needs to more finely differentiate the immigrant and non-immigrant comparison to reflect both region of origin and generational status dimensions¹.

PURPOSE

The primary objective of this paper is to examine the antecedents and correlates of the PSE choices of immigrant and non-immigrant students from the Toronto District School Board (TDSB). The TDSB is unique in the extent of its diversity. First and second generation immigrant students in the TDSB, for example, now comprise 80% of the student population. Moreover, this 'new' majority is extremely diverse: approximately 100 languages are spoken and have emigrated from over 200 countries. In assessing the basis for PSE participation and choice it is essential to reflect this diversity by defining immigrant status to include both generational status and region of origin.

The objectives of the study are to:

1. Describe the choice of a college or university education by TDSB students in terms of socio-economic, individual level differences, and cultural factors in order to highlight the relevant antecedents and correlates of PSE choice.
2. Examine the choice of PSE institution in relation to socio-economic, individual level and cultural factors through the use of binary logistic regression.

SAMPLE AND VARIABLES

The data used in the analysis were obtained from the TDSB administrative file for the Grade 9 cohort of 14,252 TDSB students, tracked from September 2000 to Fall 2006. The research sample comprised 8,443 individuals who confirmed acceptance of a post-secondary offer after graduation (6,409 university and 2,034 college). The information base for the analysis was constructed by combining data from the TDSB Student Information System for the Year 2000 Grade 9 cohort file with data obtained from the Ontario Universities Applications Centre (OUAC) and the Ontario College Application Centre (OCAS). Despite an expectation that students will complete high school in four years, only 55% of the Grade 9 cohort graduated after their fourth year of high school. Approximately a fifth returned to complete additional years of high school and 18% graduated five to seven years after commencing their high school careers. Most students had either graduated or dropped out by Fall 2007. Thus, students transition into different post-secondary pathways at different times, requiring us to collect post-secondary application and confirmation information from the 2004 through to the 2008 application cycle.

TABLE 1: Cultural, Socio-economic and Individual Level Factors and PSE Confirmation

VARIABLE	CONFIRMED UNIVERSITY (%)	CONFIRMED COLLEGE (%)	EXP (B)
A. CULTURAL FACTORS			
STUDENT'S REGION OF BIRTH			
Born in Canada: English speakers (Ref)	74.8	25.2	
Born in Canada: Non-English speakers	76.8	23.2	1.07
Caribbean	42.4	57.6	0.51*
Africa	62.1	37.9	1.35
Europe	80.2	19.8	1.04
Eastern Asia	90.5	9.5	2.23**
South Asia	74.6	25.4	1.39*
Western Asia	68.1	31.9	0.79
PROPORTION OF NON-ENGLISH SPEAKERS IN SCHOOLS			
Low-Medium Proportion (Ref)	75.1	24.9	
High Proportion	80.7	19.3	1.42*
B. SOCIO-ECONOMIC FACTORS			
LIVED IN SAME HOUSE DURING HIGH SCHOOL			
Moved Houses (Ref)	74.6	25.4	
Lives in the Same House	76.4	23.6	0.88
STUDENTS' NEIGHBOURHOOD INCOME			
Low-Medium Income Neighbourhoods (Ref)	73.8	26.2	
High Income	82.7	17.3	1.40**
SCHOOL LEVEL CHALLENGE (1)			
Low-Medium SES Schools (Ref)	70.9	29.1	
High SES Schools	83.9	16.1	1.48**
C. INDIVIDUAL FACTORS			
GENDER			
Male Students (Ref)	73.2	26.8	
Female Students	78.3	21.7	1.47**
STUDENTS TAKING GRADE 9-10 ACADEMIC PROGRAMS (2)			
Non-Academic (Ref)	14.4	85.6	
Academic Programs	82.1	17.9	9.36**
STUDENTS TAKING GRADE 11-12 UNIVERSITY PROGRAMS			
Not Taking University (Ref)	36.2	63.8	
Taking University	88.2	11.8	5.82**
SCHOOL MOBILITY OF STUDENTS DURING HIGH SCHOOL			
Moved Schools (Ref)	61.8	38.2	
Stayed in the Same School	77.7	22.3	1.35*
ACHIEVEMENT IN GRADE 9 MATHEMATICS			
Low-Medium Grade 9 Mathematics (Ref)	65	35	
High Achievement Grade 9 Mathematics	93.8	6.2	4.36**
GRADE 9 CREDIT ACCUMULATION			
Low Credit Accumulation (Ref)	32.2	67.8	
Medium-High Credit Accumulation	77.8	22.2	1.70*
FAMILY STRUCTURE			
Other Parental Situation (Ref)	69.5	30.5	
Lives with Both Parents	81.1	18.9	1.31**

* p < .01 ** p < .001

The variables used to predict university or college confirmations were categorized as cultural, socio-economic, or individual factors. Most may be given straightforward interpretations. However, some were defined by combining different variables while others are indicators that represent a more basic construct. In defining immigrant status, we distinguished first and second generation groups as those born in Canada who spoke English in the home from those born in Canada who did not speak English in the home. The first generation was further disaggregated into six regions of origin. Among the individual factors, students' program of study at the Grade 9 and 12 levels indicated the curricular 'track' to which they were assigned. For example, students in Grade 9 would be enrolled in either a non-academic or academic program of study. Student 'at-risk' status was indicated by the achievement in Grade 9 Mathematics and by the number of academic credits they had accumulated by Grade 9. Low achievement or minimal accumulation both indicated the student was vulnerable to academic failure in the high school program. The school challenge variable derives from the Learning Opportunity Index (LOI) developed in 1999; the index consists of average and median income of families with school-aged children; parental education; proportion of lone-parent families; housing type (apartment, single detached housing); recent immigrant; and student mobility.

ANALYSIS AND RESULTS

Table 1 provides information for interpreting the relationship between antecedents and PSE choice for the 8,443 PSE confirmations and is classified in terms of cultural, socio-economic, and individual level factors. The first two columns are descriptive and show the proportions confirming university and community college, respectively. The third column is derived from our logistic regression model and displays the odds ratios associated with each variable used to predict PSE choice².

CULTURAL EFFECTS

There are limited differences in post-secondary confirmations between students born in Canada speaking English, and those born in Canada but speaking another language: 75% of Canadian-born speaking English confirmed university, compared to 77% of Canadian-born speaking another language³. There are key differences between some regions of birth for students born outside Canada. Students born in Western Asia, Africa, and Europe show no significant difference in university confirmation. Students born in East Asia and South Asia are significantly more likely to confirm university than the other groups, and students born in the Caribbean are

more likely to confirm college than other groups – a finding that replicates an earlier study of TDSB school-leaving (Anisef et al, 2010).

University confirmations ranged from a low of 42% for students from the Caribbean to 91% for those born in Eastern Asia. College confirmations also varied widely, from a low of 10% for students from Eastern Asia to a high of 58% for students from the Caribbean.

Students attending secondary schools where most of the students do not speak English are significantly more likely to confirm university than other students. It is unclear why this is so. In the TDSB, many schools have students who do not speak English at home – but no specific non-English language dominates any school. The schools with high proportions of non-English speakers are rarely located in affluent areas or attended by affluent students.

SOCIO-ECONOMIC EFFECTS

After taking into account all other variables in the model, those living in higher income neighbourhoods were 1.40 times more likely to confirm university than those living in poorer neighborhoods (83% compared to 74% of those in other neighbourhoods). Similarly, students who attended high SES schools were also more likely than those in other schools to confirm university (84% compared to 71%) and, after accounting for all other variables, were 1.48 times more likely to confirm university.

INDIVIDUAL EFFECTS

Females were 1.47 times more likely than males to confirm university, a finding that is consistent with recent research literature. We also found that family structure exerts a significant influence on PSE confirmations in that students who lived with both parents were 1.31 times more likely to confirm university. There are significantly fewer resources available to single parents than dual parent families, thus impacting the choice of PSE.

The strongest influences on university over college choice are achievement and tracking. Students taking Academic (university-directed) courses in Grades 9-10 were 9.36 times more likely to confirm university (82% compared to 14% of those who took Non-Academic courses). Similar results were found after examining the influence of program in Grades 11-12. Likewise, students receiving high marks in Grade 9 Mathematics were 4.36 times more likely to confirm university. Having 'average' Grade 9 credit accumulation of 7 or more credits exerted a powerful influence on PSE confirmations; these students were 1.70 times more likely to confirm university over community college.

There was no significant difference in confirmation patterns between those who lived in the same house,

and those who moved houses; but those who stayed in the same school were more likely to confirm university. Although at first counterintuitive, this makes sense in the context of Toronto. Students who move schools at the secondary level often do so because they experience academic and/or social difficulties. Students who move residences do so in response to their parents needs and at times, involuntarily.

CONCLUSION

The goal of this study was to examine the antecedents and correlates of PSE choice among youth in the Toronto District School Board, paying particular attention to cultural differences. The findings confirm that the student composition of Ontario universities and community colleges are different, with universities drawing upon students that reside in higher income neighborhoods and benefit from the social and cultural capital advantages that result from these residential origins. Secondary school students choosing university over community college are disproportionately female and, from a cultural perspective, are more likely to have been born in certain regions of the world including Eastern Asia and South Asia. Students choosing university over college were more likely to select university programs while in high school and be exposed to high proportions of students speaking languages other than English. Those confirming university possess few at-risk characteristics having taken academic courses in Grades 9 and 10, university courses in Grades 11 and 12, and having done very well in their Grade 9 Mathematics course. The profile that emerges for those confirming university over college is one of early entry to an academic pathways, significantly higher-level academic performance, and stronger multicultural exposure within secondary schools.

In our analysis of PSE choice we were unable to distinguish between the second and third generation. Such a finding may reflect basic similarities in pathway choice. However, it could equally well be attributed to our use of home language as a proxy for the second generation designation. The availability of data that contained specific information on both parents' and children's birthplace would allow development of a more definitive measure of generational status. Significant PSE pathway differences were found among ethnic groups of the first generation. There were, however, important variations

within these groups. Many were able to surmount barriers imposed by disadvantaged family or socio-economic conditions, do well in school, and proceed to PSE. Future research might usefully examine the characteristics and behavior of these youths and their families. Identifying such 'resilient' individuals and tracking their progress would give greater insight into the dynamics of stratification in PSE pathway choice.

Both generational status and resilience issues (among others) can be more effectively addressed with data that details student, home, and school information. For example, the TDSB has gathered data on 17-year old students who also participated in the Student Census Survey of 2006-07. The Census contains extensive information on the characteristics of students and their home and school situations and, additionally, has been linked to three years of respondents' post-secondary applicant information – the 2007, 2008, and 2009 applications cycles. When available, these merged files will allow a more comprehensive analysis of the basis for students' PSE pathway decisions.

The findings reported in this study provide valuable information to the secondary school and post-secondary communities. Educators at the secondary school level learn that cultural, neighborhood, school and individual factors, some of which may be amenable to change, significantly influence the educational and future career pathways adopted by their students. Educators at the post-secondary level can also benefit from the findings of this study by exploring the sorts of institutional strategies and teaching supports needed to assist entering students better prepare for and engage in academic and social pursuits within their institutions. A significant number of TDSB secondary school graduates who apply to community college programs – irrespective of immigrant status – are academically ill-prepared and may require remedial help (Sweet & Anisef, 2005). At the university level, a high proportion of graduates who transition to university are immigrants or children of immigrants from Eastern Asia and South Asia. Universities may be advised to put into place student services that not only meet language-support needs but also respond to cultural and social differences (Grabke & Anisef, 2008). The focus on secondary to post-secondary transitions in our analysis of the TDSB data reinforces the need for all levels of the education system to recognize the changed social and demographic character of the school population and to be responsive to these changes.

LE CHEMINEMENT POSTSECONDAIRE DES JEUNES IMMIGRANTS ET DES JEUNES NÉS À TORONTO

La progression rapide des études postsecondaires (EPS) au Canada s'est traduite par le passage de plus de la moitié de chaque nouvelle cohorte du secondaire aux EPS (Cheung, 2007). Les élèves optent pour le collège ou l'université en fonction de calculs rationnels et de situations et de préférences personnelles. Ces dernières dépendent des résultats scolaires des élèves ainsi que du statut socioéconomique (SES) et du bagage culturel de leur famille. Les jeunes immigrants aspirent beaucoup aux EPS. Toutefois, les résultats scolaires et l'accession aux EPS des élèves des groupes ethniques composant la population des élèves immigrants au Canada varient énormément. Si la plupart accèdent aux EPS, certains choisissent d'entrer sur le marché du travail après leur secondaire et d'autres quittent l'école avant d'obtenir leur diplôme (Thiessen, 2009; Mc Andrew et coll., 2009).

RAISONS DE L'ACCESSION AUX EPS

Dans une revue de littérature de la recherche au Canada, Cheung (2007) conclut que le SES, les différences individuelles et les facteurs culturels sont déterminants dans la poursuite des études postsecondaires.

SES : Le niveau de revenu et d'éducation élevés des parents est étroitement lié aux aspirations académiques des jeunes. Les jeunes des familles aisées sont plus susceptibles de terminer leur secondaire et d'aller à l'université que les jeunes des familles pauvres qui risquent davantage de trouver du travail ou de choisir un programme professionnel dans un collège.

Différences individuelles : La poursuite des EPS dépend des résultats au secondaire, particulièrement en mathématiques et en langues. La réussite scolaire, quant à elle, est influencée par les caractéristiques et les dispositions de l'élève et de sa famille.

Facteurs culturels : Des études ont montré que les jeunes immigrants s'inscrivent beaucoup plus que les non-immigrants aux programmes d'EPS. Ces comparaisons cachent cependant les variations dans la poursuite des EPS et les choix d'institutions des jeunes immigrants.

OBJECTIF

Dans cet article, nous examinons les antécédents et correspondances des choix d'EPS des élèves immigrants et non-immigrants du *Toronto District School Board* (TDSB). Les immigrants de première et deuxième

génération y composent 80% de la population : on y parle environ 100 langues et les élèves viennent de plus de 200 pays.

DONNÉES, VARIABLES ET MÉTHODES

Nous avons suivi 14 252 élèves de 9^e année du TDSB de 2000 à 2006, pour tracer leur profil et comparer les élèves ayant accédé à l'université ou au collège. Les élèves accédant à différents programmes postsecondaires à différents moments, nous avons dû colliger les données sur les demandes et les confirmations d'admission de 2004 à 2008.

Quatre cheminements ressortent clairement :

- 45 % confirment être acceptés à l'université¹;
- 14 % confirment être acceptés au collège;
- 18 % ont fait une demande d'admission, mais n'ont pas reçu de réponse, ou ont terminé leur secondaire, mais n'ont fait aucune demande d'admission; et
- 23 % ont décroché et n'ont pas fait de demande à un programme d'EPS.

L'analyse porte sur les 8 443 élèves parmi les 14 252 ayant confirmé poursuivre des EPS (6 409 à l'université, 2 034 au collège).

RÉSULTATS

Nous avons étudié les variables descriptives et fait une analyse de régression sur le fait de choisir l'université plutôt que le collège. Les tendances sont constantes.

Facteurs culturels : Il y a peu de différences de confirmation d'admission entre les locuteurs de l'anglais nés au Canada (indicateur de troisième génération) et les jeunes nés au Canada, mais parlant une autre langue à la maison (indicateur de deuxième génération). Il y a toutefois des différences majeures selon la région de naissance : les élèves d'Asie de l'Est et du Sud sont plus susceptibles d'être acceptés à l'université, les jeunes des Caraïbes d'être acceptés au collège. Les jeunes fréquentant une école où la plupart des élèves ne parlent pas l'anglais à la maison sont également plus susceptibles d'aller à l'université.

Facteurs socioéconomiques : Les élèves fréquentant des écoles et vivant en milieu aisé ont plus de chances d'aller à l'université qu'au collège.

Facteurs individuels : Les filles et les jeunes vivant avec leurs deux parents sont plus susceptibles d'aller à l'université. Il n'y a pas de différence significative entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas déménagé, bien que les jeunes qui sont restés à la même école ont plus de chances

d'accéder à l'université. Ceci s'explique dans le contexte torontois : si un élève change souvent d'école, c'est parce qu'il a des difficultés scolaires ou sociales. Quand un élève déménage, c'est en réponse aux besoins de ses parents.

Les influences les plus grandes sur les choix d'EPS sont les résultats scolaires et la répartition des élèves par niveaux (*streaming*). Les élèves qui suivent des cours menant à l'université en 9^e et 10^e années ont de meilleures chances d'aller à l'université. De plus, le fait d'avoir de bonnes notes en mathématiques et des crédits élevés en 9^e année est fortement associé au fait de choisir l'université plutôt que le collège.

CONCLUSION

Les résultats confirment que les universités et les collèges ontariens ont des populations différentes, les universités attirant les élèves de milieux aisés et bénéficiant d'avantages socioculturels résultant de leurs origines résidentielles. Les élèves du secondaire choisissant l'université sont surtout des filles et ont de fortes chances de venir d'Asie de l'Est ou du Sud. Ils ont tendance à avoir fréquenté des écoles secondaires qui favorisent une culture académique, et des milieux scolaires où l'on parle plusieurs langues. Les élèves accédant à l'université présentent peu de risques d'échec, ayant suivi les cours menant à l'université et ayant bien réussi en mathématiques de 9^e année. Voici le profil des élèves accédant à l'université : ils ont un cheminement académique stable, des résultats au-dessus de la moyenne et ont fréquenté une école secondaire en milieu multiculturel.

Dans le futur, des études pourraient se pencher sur le phénomène de la « résilience » chez les jeunes de milieu défavorisé et sur les membres des groupes ethniques qui n'accèdent pas aux EPS. Plusieurs surmontent les barrières socioéconomiques, réussissent bien à l'école et poursuivent des EPS. En identifiant et en suivant ces jeunes, nous pourrions mieux comprendre la dynamique de stratification dans le choix des programmes d'EPS.

REFERENCES

Anisef, P., Brown, R.S., Phythian, K., Sweet, R., & Walters, D. (2010). Early school leaving among immigrants in Toronto secondary schools. *Canadian Review of Sociology*, 47(2), 103-128.

Cheung, S. (2007). *Education decisions of Canadian youth: A synthesis report on access to postsecondary education*. Toronto, Ontario, Canada: Higher Education Quality Council of Ontario.

Gaskell, J., & Rubenson, K. (Eds). (2004). *Educational outcomes for the Canadian workplace*. Toronto, Ontario, Canada: University of Toronto Press.

Grabke, S., & Anisef, P. (2008, April). *The responsiveness of Ontario colleges and universities to recent adult immigrants*. Paper presented at the 10th National Metropolis Conference, World Trade & Convention Centre, Halifax.

McAndrew, M., Ait-Said, R., Ledent, J., Murdoch, J., Anisef, P., Sweet, R., Walters, D., Brown, R., Aman, C., & Garnett, B. (2009). *Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Report submitted to the Canadian Council on Learning/Citizenship and Immigration Canada.

Sweet, R., & Anisef, P. (Eds.) (2005). *Preparing for post-secondary education: New roles for families and governments*. Montreal, Quebec, Canada: McGill-Queens University Press.

Sweet, R., Anisef, P., & Walters, D. (2008). Immigrant parents' investments in their children's post-secondary education. *The Canada Millennium Scholarship Foundation*, 38.

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.

FOOTNOTES

¹ A proxy variable for generational status was employed in the binary logistic regression analysis with first generation immigrant status defined as being foreign-born, second generation as being born in Canada but not speaking English in the home, and third generation as being born in Canada and speaking English in the home.

² Odds ratios represent the odds of confirming university for all categories of a predictor variable versus the comparison group, while holding all other predictor variables constant.

³ The use of proxy variables for measuring generational status limits interpretation. For example, many second generation immigrant students have English as their first language, especially among Caribbean students who have been shown in many studies to experience significant school problems.

NOTES

¹ Les élèves peuvent recevoir plusieurs offres d'admission, mais une « confirmation » signifie que les élèves ont accepté l'offre de l'université.

VARIATIONS IN THE GRADUATION RATES AND EDUCATIONAL PATHWAYS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN METRO VANCOUVER

Bruce Garnett has been an English Second Language (ESL) teacher of both adult and teen-age immigrant students since 1990, and has taught pre-service teachers at the University of British Columbia. Currently, he is employed in the Surrey School District in British Columbia. His thesis focused on the academic and social integration of ESL students. His empirical results and similar work which he has since conducted on behalf of Citizenship and Immigration Canada and the Canadian Council on Learning have been generating growing interest throughout the country's educational community.

Cheryl Aman recently completed a PhD in Education Studies at University of British Columbia. Her research has generally explored issues of interaction of student peer groups in K-12 settings, and educational policy. She has a strong interest in school performance and differences among student groups, particularly Aboriginal students.

ABSTRACT

This study highlights selected Metro Vancouver findings of a project that compared the academic trajectories of children of immigrants in Montreal, Toronto and Metro Vancouver. English language learners (ELL) (n=9039), and their home language subgroups, were compared to native English speakers (NES) (n=15034) to examine differences in demographic profiles and educational pathways and performance. While ELLs' demographic profile suggested they might face more educational risk than NESs, analysis revealed that their aggregate graduation rates, Math 12 enrolment rates and mean scores in Math 12 were superior to NESs. Nonetheless, these positive results masked a wide variation among linguistic subgroups. Cross-tabulations and multi-level regression models confirmed that some home language groups far exceeded NESs, while others fell substantially below the NES baseline. The need to make policies consistent with the results of disaggregated data is discussed.

Until recently, few empirical studies documented the educational trajectories and outcomes of youth of immigrant origin in Canadian jurisdictions. Some research has begun to fill this gap (Garnett, 2010; Garnett, Trache and Ungerleider, 2008; Gunderson, 2007; Toohey and Derwing, 2008). This paper highlights selected Metro Vancouver findings of a project (McAndrew et al., 2009) that compared trajectories of children of immigrants, as proxied by students whose native language was not the language of instruction (in Vancouver, 'English language learners,' or ELLs), in Canada's three largest immigrant-receiving centres, Toronto, Montreal and Metro Vancouver.

Two broad questions guided this study:

1. What are the similarities and the differences among ELLs, their home language subgroups, and English speakers with regard to socio-demographic, schooling process and school characteristics?

2. What are the similarities and the differences among ELLs, their home language subgroups, and English speakers with regard to three indicators of educational pathways and academic performance: graduation, and enrolment in, and performance in Mathematics 12?

An important objective in addressing these questions is to provide decision-makers at the school, school board and provincial levels with information for developing measures that will fulfill the educational needs of the children of immigrants.

The research team obtained data from the British Columbia Ministry of Education that described the trajectories of the 1999 grade 8 cohort in the 12 Metro Vancouver school districts. Assuming a normal grade progression, these students would graduate from grade 12 in 2004. Students were divided into the native English speaker (NES) group (n=15 034), the ELL group (n=9 039) and ten home language subgroups based on their self-

TABLE 1: Variables analysed

Socio-economic and demographic variables	Gender
	Median family income in enumeration areas inhabited by students
School process variables	Age when entering high school
	Level of entry into the school system (Grade 8 or before grade 8)
	Frequency of school changes
	Enrolment in ESL classes in or after grade
School context variables	Concentration of non-English speakers in school
	Attendance in a school defined as socio-economically “challenged”
	Private vs. a public school attendance

declared language spoken at home. These subgroups were: Chinese (n=3 573), Punjabi (n=1 332), Filipino (n=516), Hindi (n=368), Korean (n=375), Spanish (n=363), Vietnamese (n=358), Persian (n=319), Russian (n=139) and Arabic (n=103). Beyond home language, three further groups of variables were controlled (see Table 1).

FINDINGS

DEMOGRAPHIC PROFILE

Overall, the demographic profile of ELLs included a higher frequency of risk factors than the NES profile. Fifty –five percent of all ELLs and only 29% of NESs lived in neighbourhoods where the median family income was in the lowest two quintiles. Only 24% of ELLs and fully 48% of English speakers lived in EAs where the median family income was in the two highest quintiles.

School change has also been identified as an indicator of educational risk. Forty percent of ELLs experienced at least one school change within four years of beginning grade 8, whereas 38% of English speakers experienced comparable school changes. While this difference appears trivial, the results were more pronounced among certain subgroups; 57% of Russian-speakers, 55% of Korean-speakers, 53% of Persian and Spanish-speakers and 50% of Vietnamese speakers experienced one or more school changes. About one quarter of Spanish and Russian speakers experienced two or more.

Low English proficiency is an impediment to school success and some 28% of ELLs required English as a second language (ESL) classes during their high school careers. Once again, the variation was pronounced among the linguistic subgroups. Fifty-six percent of Korean-speakers, 46% of Russian-speakers, 43% of Persian-speakers and 36% of Chinese-speakers arrived in

grade 8 at English proficiency levels sufficiently below grade level to warrant ESL instruction. By contrast, only 10% of Hindi and 16% and 17% of Vietnamese and Spanish-speakers required ESL.

ELL school contexts also appeared less favourable. Fifty percent of ELLs attended schools where over 50% of the cohort population were also ELLs, whereas only 13% of English speakers did so. This was more prevalent in the Vietnamese and the Chinese communities where 69% and 62% respectively attended schools where over 50% of their cohort were ELLs. It also suggests a certain amount of de facto segregation in Metro Vancouver schools. While high concentrations of ELLs do not intrinsically disadvantage students attending these schools, they do indicate a) reduced exposure to the English language as spoken by native born speakers, and b) greater exposure to economic disadvantage in that a disproportionate number of ELLs are in lower socio-economic quintiles. Indeed, a measure of school economic disadvantage showed 42% of ELLs enrolled in disadvantaged schools, compared to 21% of NESs.

Overall, ELLs appear to reside in less economically advantaged neighbourhoods than NESs, attend schools characterized by similarly less economically advantaged populations, and to be limited in their exposure to NES peers. Within the aggregate ELL group, certain linguistic subgroups demonstrated high frequencies of need for ESL instruction, suggesting low English proficiency, and frequent school changes in their high school careers.

GRADUATION

Despite these risk indicators for ELLs, their graduation rate in aggregate was higher than that of NESs (see Figure 1); 80% of ELLs and only 77% of NESs graduated in BC within 6 years of beginning grade 8.

This positive result for ELLs masks the variation in graduation rates among the linguistic subgroups. Chinese-speaker graduation rates were exceptionally high at 89%, especially in contrast to the 60% rate for Spanish-speakers. Punjabi and Korean-speakers also displayed rates that placed them above the ‘All ELL’ rate, whereas Hindi and Vietnamese-speakers were substantially below the ‘ALL ELL’ rate.

Multi-level regression models were built to account for the differences in graduation rates among the subgroups, and to uncover the percentage of variation that occurred at the school level. This report is derived from a larger project where regression analyses were conducted only on home language groups who a) were common across Montreal, Toronto and Vancouver, b) were present in numbers great enough to conduct valid statistical analyses; and c) who represented a range of variation in

FIGURE 1: Six-year graduation rates of NESs, ALL ELLs, and linguistic subgroups

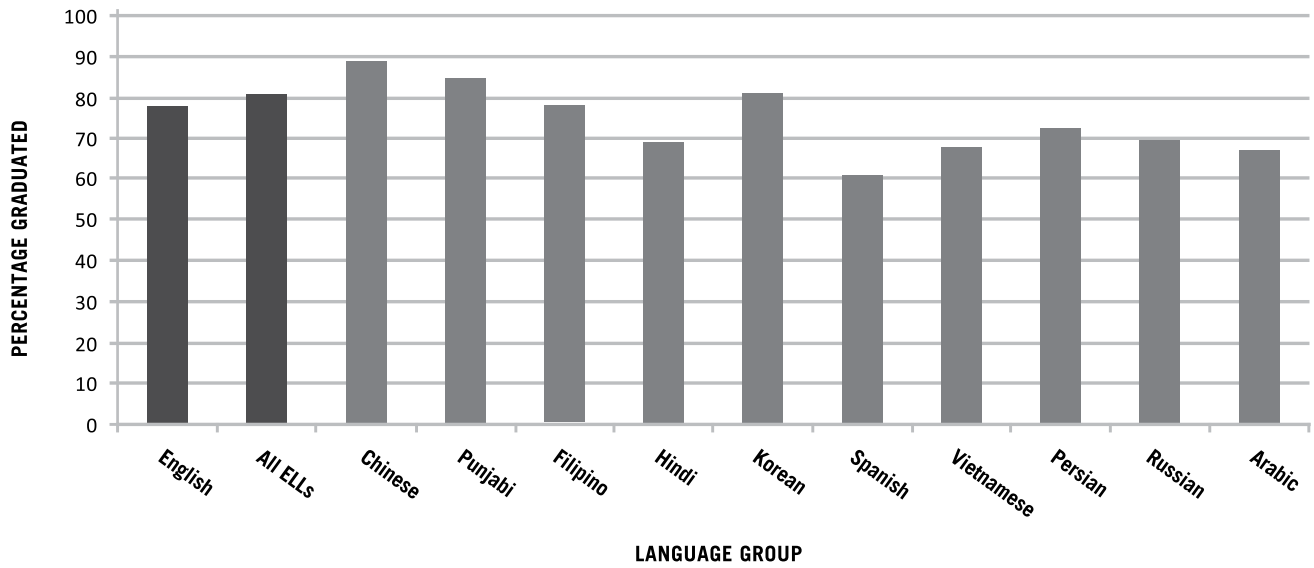
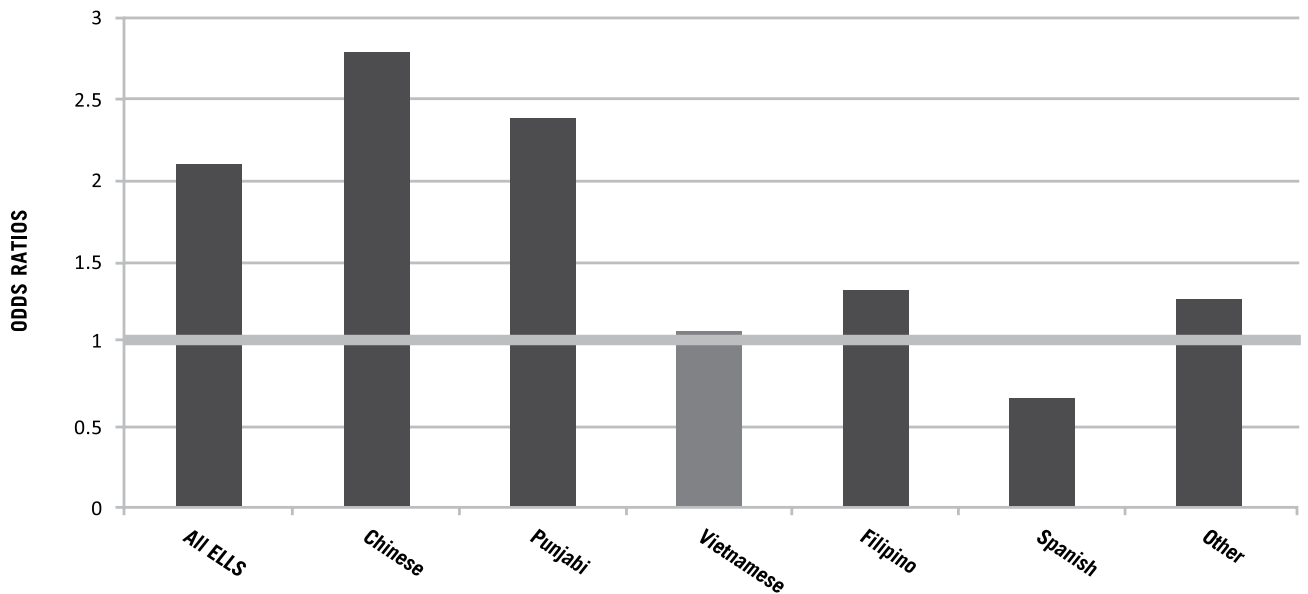


FIGURE 2: ELL and linguistic subgroup odds of graduation relative to NESs

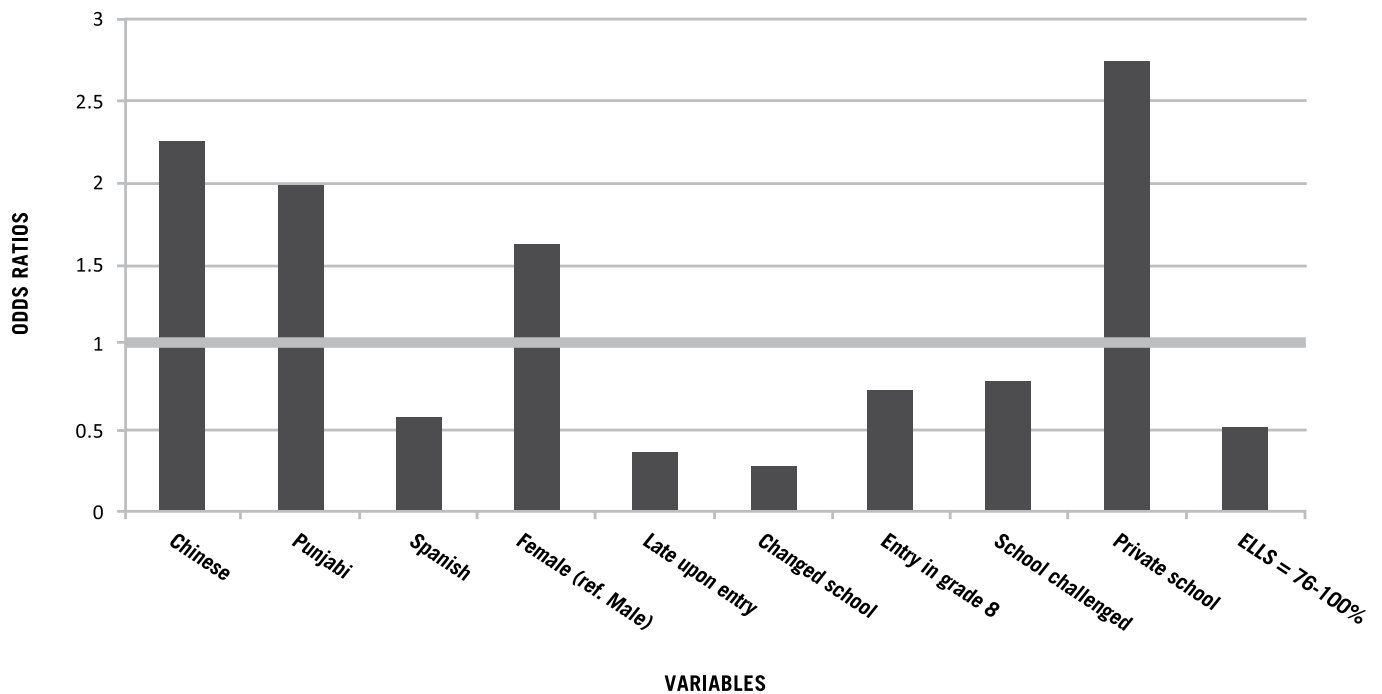


*sig. ratios in dark columns

graduation rates (see Figure 2). As a result, only five linguistic subgroups and a remainder group, ‘other,’ appear in the following findings. First, we calculated the odds of graduation relative to NESs. A score of 1.0 indicates even odds, no advantage or disadvantage.

With controls in place, ELLs had twice the NES odds of graduation. Chinese-speakers’ odds were even better at 2.8 times NES odds. The Vietnamese-speaker disadvantage disappeared in the model. Their odds became even and statistically insignificant. Spanish- speakers however,

FIGURE 3: Impact of demographic, school process and school context variables on ELL graduation



remained at a significant disadvantage with .68 (or 1.47 times against) the NES odds of graduation.

A second model examined the impact of the control variables on ELLs (see Figure 3). Only statistically significant results are reported. In this model, Chinese and Punjabi-speakers retained their increased odds of graduation relative to all other ELLs, and Spanish-speakers had an even larger disadvantage. Filipino and Vietnamese-speaker odds were statistically insignificant. Female ELLs had better odds than males and median neighbourhood income was not significant.

Schooling process variables appeared important. Students who entered grade 8 late, possibly due to grade retention, had roughly one-third their peers' odds of graduating on time. Even more deleterious was the effect of changing schools. Students who changed schools more than once had odds of graduating only one-quarter those of stable students. Lastly, ELLs who entered the BC system in grade 8 had roughly three-quarters the odds of graduating of those who entered in elementary. The need for ESL service in high school was not significant.

The school context variables had significant effects. Nonetheless, attendance at 'challenged' schools reduced graduation odds to about four-fifths. By contrast, attending an independent (private) school increased graduation odds substantially. A high concentration of ELLs attending the school also reduced graduation odds.

MATHEMATICS 12 ENROLMENT

Although graduation is the most important high school outcome, we were also interested in ELLs pathways to graduation and how these pathways indicated future plans. While graduation is an important school outcome, it does not help us understand future post secondary transitions; unfortunately, no data were available on post-secondary acceptance or entrance. Therefore we examined enrolment and mean scores in Principles of Mathematics 12 (Math 12). In British Columbia, Math 12 is the terminal mathematics course required for entrance to most university programs; however, it is not required for graduation. While crude, it therefore provides a valid indicator of intention and qualifications to enter university.

Table 2 reveals that ELL enrolment rate in Math 12 was nearly double that of NESs. Again, there was substantial variation across the linguistic subgroups and between subgroups and NESs. In fact, Chinese-speaker enrolment rates were over 2.5 times those of NESs. Korean-speaker enrolment rates were even higher at 83%. Russian and Persian-speakers also enrolled in Math 12 far more frequently than NESs. By contrast, Spanish and Hindi-speaker enrolment rates were relatively low. These latter two groups were the only 2 of 11 (including 'Other') who enrolled in Math 12 less frequently than NESs.

TABLE 2: Math 12 enrolment rates and mean scores

	% ENROLLED	MEAN SCORE
NESs	28	74
All ELLs	54	77
Chinese	77	80
Punjabi	37	71
Filipino	36	68
Hindi	22	71
Korean	68	83
Spanish	19	69
Vietnamese	41	71
Persian	47	73
Russian	55	73
Arabic	39	71

In aggregate, ELLs out-performed NESs by three percentage points in mean scores. Again, these mean scores varied by linguistic group. Chinese and Korean-speaker scores were very high, six and nine points above the NES baseline, whereas Filipino and Spanish-speaker scores were five and four points below NESs. Overall, the enrolment and achievement of non-native English speakers in this academic mathematics course is impressive.

Multi-level models, analogous to the graduation models above, were employed to illuminate the effects of the three groups of variables (shown in Table 1) on enrolment in Math 12. The first model (not shown) overwhelmingly confirmed favourable Chinese odds of enrolling, about 11 times greater than NESs. Vietnamese-

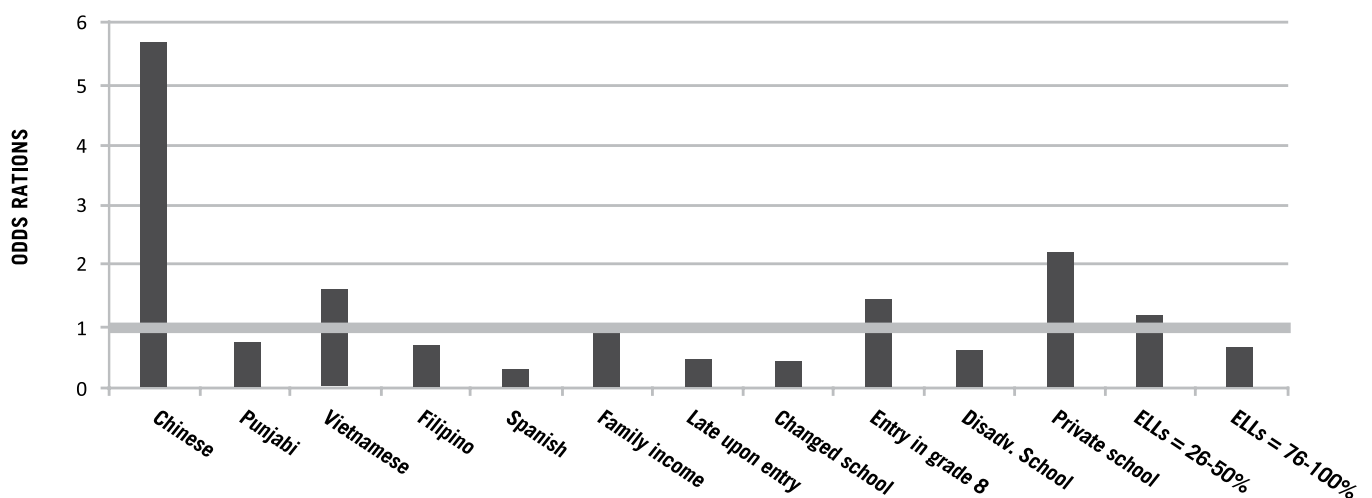
speakers also had significant favourable odds of three times that of NESs, while Spanish-speakers had poorer odds of enrolment in Math 12 than NESs.

Figure 4 shows the second model which examined the impact of the three groups of variables (Table 1) on Math 12 enrolments among ELLs. Statistically significant results are reported. Chinese maintained overwhelmingly favourable odds of enrolment, over five times that of other linguistic subgroups. The only other group with favourable odds compared to other ELLs was Vietnamese-speakers. Punjabi, Filipino and Spanish-speakers all had lower odds of Math 12 enrolment compared to all other ELLs; Spanish-speakers were the least likely to enrol in Math 12.

There was no female enrolment advantage. However, median income was a statistically significant predictor, at 1.01. While modest, the income odds ratio appears even smaller due to the fine grain of the variable. The ratio describes the advantage predicted by every additional thousand dollars of neighbourhood income. Both results were consistent with Garnett (2010) and Garnett et al. (2008).

Significant schooling process indicators are age of entry, school change, and entry to the system in grade 8 vs. elementary school. Interestingly, later entry increased odds of enrolment in mathematics. Garnett (2010) found the same result. Possibly, the reduced linguistic demands and cultural transferability of mathematics, coupled in some cases with advanced preparation in their home countries made mathematics an attractive option for later immigrants. Changing schools and being older than 13 upon grade 8 entry resulted in lower odds of Math 12

FIGURE 4: Impact of demographic, school process and school context variables on Math 12 enrolment



enrolment. While this result was expected, it was not statistically significant.

At the school level, attendance at disadvantaged schools significantly reduced the odds of enrolling in Math 12. Private school attendance doubled odds of enrolment in this prestigious course. Our examination of the impact of concentration of ELLs on Math 12 enrolment revealed that students concentrated in schools with a moderate proportion of ELLs (26%-50%) were 1.21 times more likely to enrol in Math 12, while schools with higher concentrations (51%-75%) resulted in sharply reduced Math 12 enrolments.

POLICY IMPLICATIONS AND CONCLUSIONS

The findings of this study should be interpreted carefully. Readers are particularly cautioned that the relatively positive findings for ELLs here are for a grade 8 cohort, i.e. students who had been in BC schools for at least 5 years and generally much longer. Other research points to problematic outcomes for ELLs with less time in our school systems (e.g. Toohey & Derwing, 2008). Furthermore, differences in home language subgroups should not be construed as genetic differences, but as a reflection of the different cultural, financial and educational backgrounds of the families in the ethno-cultural groups signified by these languages, and the interplay between these factors and the reception these groups have received in our Canadian schools and society (Garnett, 2010).

Nonetheless, we can offer some basic policy implications. Data must be disaggregated for decision-making. There is wide variation in academic trajectories among subgroups masked by labels such as 'immigrant,' 'ELL' or, in BC, 'ESL'. The dominant pattern of Chinese-speakers was extraordinary achievement; by contrast, Spanish-speaker outcomes were persistently low (see also Garnett, 2010; Gunderson, 2007). Decision makers ought not to consider their needs similar. Accordingly, in a universe of scarce resources, it makes more sense to target a larger share of resources to under-performing groups of students. This implication needs to be reconciled with a funding system in BC that grants supplemental funds to school boards for *all* students with ESL designations, but also demands all ESL students receive quantifiable 'extra' instructional support.

Schools also need to address gaps in ELLs' content knowledge as well as linguistic knowledge. Surprisingly,

the subgroups at greatest risk of non-graduation had the least frequent need for ESL service and vice-versa. Extensive first language academic knowledge likely accounts for the positive outcomes of Chinese and Korean-speakers in mathematics. Conversely, students from countries with less highly developed educational infrastructures, who may also have experienced interrupted schooling, may have relatively underdeveloped first language academic knowledge, a serious impediment to their second language academic fluency (Cummins, 2000).

Beyond language indicators, school change emerged as a strong and consistent indicator of vulnerability. Effective protocols for the transfer of student records across schools and jurisdictions may be helpful. Close monitoring of the educational progress and attendance rates of students with histories of frequent school change may also mitigate poor outcomes. As well, schools may seek to mediate the social impact of school change with student welcoming programs, buddy programs, and outreach to new parents. Finally, ministries, school districts and educators may need to focus on the continuity of curricular content issues that students encounter when they change schools.

The policy mix should address both students and schools. While our models often could not reliably indicate school level variance due to the small size of some linguistic subgroups, a small but non-trivial amount of unexplained variance appeared to exist at the school level. It appeared slightly larger for ELLs than for NESs. School administrators and counsellors are key players in ensuring immigrant students' success (Kouritzin, 2004; Derwing et al., 1999). Both must organize schools and timetables to ensure the needs of these students are met. Of course, the school level personnel with the most impact on ELLs are teachers. The mean score and graduation rate gaps among some subgroups, who had been in BC schools for at least five years, indicate room for improving instructional delivery, and the accommodation of linguistic and cultural diversity. Rigorous pre-service and in-service professional development could address these needs.

Within the limits of available data, this study has shown that while the aggregate outcomes for ELLs – our proxy for youth of immigrant origin – are positive, the over-performance of some ethno-cultural groups masks the risk among others. Thoughtful policies may ameliorate these inequities.

VARIATIONS DES TAUX DE DIPLOMATION ET CHEMINEMENT SCOLAIRE D'ÉLÈVES APPRENANT L'ANGLAIS DU VANCOUVER MÉTROPOLITAIN

Cet article porte sur les résultats propres au Vancouver métropolitain tirés d'une étude comparative (Mc Andrew et coll., 2009) sur le cheminement scolaire d'élèves apprenant l'anglais (EAA), représentatifs des élèves immigrants, dans trois grandes villes canadiennes d'accueil : Toronto, Montréal et Vancouver. Les données décrivent la cohorte 1999 de 8^e année de 12 conseils scolaires (EAA n=9 039). Les élèves ont été répartis en groupes linguistiques, selon la langue qu'ils ont rapportée parler à la maison.

Deux questions ont orienté cette étude :

1. Quelles sont les similitudes et différences entre les EAA, leurs sous-groupes linguistiques et les locuteurs de l'anglais (LDA) relativement à certaines variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et liées à l'école?
2. Quelles sont les similitudes et différences entre les EAA, leurs sous-groupes linguistiques et les LDA relativement à trois indicateurs de cheminement et de réussite scolaires : la diplomation, l'inscription et les résultats en *Mathematics 12*?

Le profil démographique des EAA inclut plus de facteurs de risque que celui des LDA. 55 % des EAA habitent des quartiers où le revenu familial médian est dans les deux quintiles inférieurs, contrairement à 29 % des LDA. Seuls 24 % des EAA habitent des quartiers où le revenu familial médian est dans les deux quintiles supérieurs comparativement à 48 % de LDA. 40 % des EAA ont changé au moins une fois d'école dans les quatre ans précédant la 8^e année contre 38 % des LDA. Cette différence ténue masque des chiffres plus marqués chez certains sous-groupes. Ainsi, 57 % des locuteurs du russe, 55 % des locuteurs du coréen, 53 % des locuteurs du perse et de l'espagnol et 50 % des locuteurs du vietnamien ont changé au moins une fois d'école. Près du quart des locuteurs de l'espagnol et du russe en ont vécu au moins deux. Seuls 28 % des EAA ont dû suivre des cours d'anglais langue seconde (ESL), mais les variations sont plus marquées dans certains sous-groupes. Ainsi, 56 % des locuteurs du coréen, 46 % du russe, 43 % du perse et 36 % du chinois ont suivi des cours d'ESL car leur niveau d'anglais n'était pas suffisant à leur arrivée en 8^e année. Par contre, seuls 10 % des locuteurs de l'hindi, 16 % du vietnamien et 17 % de l'espagnol ont suivi ces cours.

Le contexte scolaire des EAA semble défavorable. La moitié d'entre eux vont dans des écoles fréquentées par plus de 50 % d'EAA, contre 13 % des LDA. Bien que

d'importantes concentrations d'EAA ne désavantagent pas nécessairement une école, elles indiquent une exposition réduite à des locuteurs natifs de l'anglais, langue qu'ils doivent apprendre, et des écoles désavantagées économiquement puisque la plupart des EAA (qui fréquentent ces écoles) appartiennent aux quintiles inférieurs. Une mesure du désavantage économique des écoles montre que 42 % des EAA fréquentent des écoles défavorisées, contre 21 % des LDA.

Malgré ces indicateurs de risque, le taux agrégé de diplomation des EAA est élevé. En Colombie-Britannique (C.-B.), 80 % ont obtenu leur diplôme dans les six ans suivant l'entrée en 8^e année, contre 77 % des LDA. Ce résultat masque des variations. Les locuteurs du chinois ont un taux de diplomation de 89 % contre 60 % pour les locuteurs de l'espagnol. Le taux de diplomation des locuteurs du pendjabi et du coréen est supérieur à celui des EAA agrégés et celui des locuteurs de l'hindi et du vietnamien, nettement inférieur. Le taux de diplomation de six sous-groupes est inférieur à celui des LDA.

Un modèle d'analyse de régression multiple confirme que les EAA ont deux fois plus de chances d'obtenir leur diplôme que les LDA (les locuteurs du chinois ont 2,8 fois plus de chances). Le désavantage des locuteurs du vietnamien disparaît, leurs chances devenant égales et statistiquement non-significatives. Les locuteurs de l'espagnol maintiennent un désavantage significatif de 0,68 (ou 1,47 fois contre) par rapport aux LDA. Dans un deuxième modèle, portant sur l'impact de diverses variables contrôle sur les EAA, les locuteurs du chinois et du pendjabi conservent leur avantage et le désavantage des locuteurs de l'espagnol s'amplifie. Les chances des locuteurs du tagalog et du vietnamien sont statistiquement non-significatives.

Nous avons également examiné l'inscription et les notes moyennes au cours *Principles of Mathematics 12* (*Math 12*), exigé par la plupart des universités. Les EAA s'y inscrivent pratiquement deux fois plus que les LDA. Ici encore, on constate d'importantes variations. Le taux d'inscription des locuteurs du chinois est 2,5 fois plus élevé que celui des LDA. Celui des locuteurs du coréen est également très élevé. Les locuteurs du russe et du perse s'inscrivent plus souvent que les LDA. Par contre, les taux d'inscription des locuteurs de l'espagnol et de l'hindi sont relativement bas. Ce sont les deux groupes (sur 11) à s'inscrire moins fréquemment que les LDA en *Math12*.

Les EAA ont obtenu de meilleures moyennes que les LDA par trois points de pourcentage, mais les résultats varient selon les sous-groupes. Avec six et neuf points au-dessus de la moyenne des LDA, les locuteurs du chinois et du coréen ont des moyennes très élevées, alors que celles des locuteurs du tagalog et de l'espagnol sont respectivement de cinq et quatre points inférieures. Sans

variables de contrôle, les modèles à niveaux multiples basés sur la régression logistique confirment ces résultats. Les inscriptions et les résultats des EAA en *Math 12* sont impressionnants.

Nous devons interpréter ces résultats avec circonspection, mais nous pouvons suggérer certaines implications au niveau des politiques. D'abord, il faut désagréger les données pour prendre des décisions puisque les étiquettes *immigrant*, *EAA* et *ESL* cachent d'importantes variations de cheminement scolaire. Deuxièmement, il faut consacrer beaucoup de ressources aux groupes moins performants. Troisièmement, les écoles doivent combler les lacunes dans les connaissances des EAA au niveau du contenu et de la langue. Étonnamment, les sous-groupes présentant le plus grand risque de ne pas obtenir de diplôme sont ceux qui ont le moins besoin de cours d'ESL et vice-versa. Outre les indicateurs linguistiques, les changements d'école constituent un indicateur de vulnérabilité fort et stable. Il faut des protocoles efficaces de transferts de dossiers d'élèves entre les écoles et les administrations. Finalement, les politiques devraient toucher les écoles et les élèves. Les différences de moyennes et de taux de diplomation entre certains sous-groupes, inscrits dans les écoles de C.-B. depuis au moins cinq ans montrent qu'il y a matière à amélioration au niveau de l'enseignement et des accommodements linguistiques et culturels. On pourrait combler ces besoins en mettant sur pied de solides services professionnels avant et pendant la scolarité des jeunes.

REFERENCES

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy; Bilingual children caught in the crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.
- Derwing, T.M., DeCorby, E., Ichikawa, J. Jamieson, K. (1999). Some factors that affect the success of ESL high school students. *The Canadian Modern Language Review*, 55(4), 532-547.
- Garnett, B. (2010). Toward understanding the academic trajectories of ESL youth. *Canadian Modern Language Review*, 66(5), 675-708.
- Garnett, B, Adamuti-Trache, M. & Ungerleider, C. (2008). The academic mobility of students for whom English is not a first language: The roles of ethnicity language and class, 54 (3) 309-326.
- Gunderson, L. (2007). *English only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kouritzin, S. (2004). Programs, plans and practices in schools with reputations for ESL student success. *The Canadian Modern Language Review*, 60(4), 481-499.
- McAndrew, M., Ait-Said, R., Ledent, J., Murdoch, J., Anisef, P. Brown, R., Sweet, R., Walters, D., Aman, C. and Garnett, B. (2009). Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver. Canadian Council on Learning.
- Toohy, K & Derwing, T. (2008). Hidden losses: How demographics can encourage incorrect assumptions about ESL high school students' success. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 178-193.

LES CARRIÈRES SCOLAIRES AU QUÉBEC, EN ONTARIO ET EN COLOMBIE-BRITANNIQUE : ENTRE ASPIRATIONS ET RÉALISATIONS

Henda Ben Salah est postdoctorante à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques à l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche portent sur la justice sociale appliquée au domaine de l'éducation. Dans sa thèse, elle s'est intéressée à la démocratisation du système éducatif français sous l'angle des attentes familiales. Son travail postdoctoral, portant sur l'analyse des données de l'Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes (ELNEJ), s'inscrit dans la continuité de ces recherches, en étudiant les carrières scolaires au secondaire des élèves issus de l'immigration au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique.

RÉSUMÉ

En s'inscrivant comme l'un des principaux pays d'accueil de l'immigration, le Canada doit faire face à de nombreux défis sur le plan social, culturel, linguistique et politique, notamment dans les provinces qui accueillent le plus grand nombre d'immigrants. Nous avons réalisé une étude comparative portant sur la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique, à la lumière des attentes émises par leurs familles, et ce, en nous basant sur l'Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes (ELNEJ). Les résultats qui font l'objet de cet article ont montré une forte intériorisation par les parents des mauvaises performances scolaires de leurs enfants, un poids déterminant du capital culturel et un rôle de moins en moins important de la catégorie socioprofessionnelle de la famille, tant sur la formulation des fortes attentes familiales que sur les réalisations scolaires de l'enfant.

Avec l'importance accrue de l'immigration, de plus en plus de chercheurs se penchent sur les facteurs d'échec et de réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration et sur les écarts entre leur cheminement scolaire et celui des élèves natifs. Cela est d'autant plus important que c'est à l'école qu'on assigne la responsabilité d'intégration sociale de ces jeunes. À cela s'ajoute le fait que les élèves ont tendance, de façon consciente ou subconsciente, à être le reflet de leurs milieux sociaux.

En s'inscrivant comme l'un des principaux pays d'accueil de l'immigration, le Canada doit faire face à de nombreux défis au plan social, culturel, linguistique et politique, notamment dans les provinces qui accueillent plus d'immigrants : l'Ontario (45%), le Québec (18%) et la Colombie-Britannique (18%) (Citoyenneté et Immigration Canada, 2008), d'où notre intérêt à étudier la situation scolaire des élèves issus de l'immigration qui y résident.

En vertu des nombreuses recherches menées depuis les années 1960 sur l'importance de la classe sociale dans la scolarisation des élèves (Bourdieu et Passeron, 1970;

Girard et Clerc, 1964), on s'attend à une moindre réussite des jeunes issus de l'immigration, au mieux à une réussite semblable à la moyenne des enfants de même statut socio-économique (Mc Andrew et Cicéri, 1997). Or, diverses études (Vallet et Caille, 1996; Ben Salah, 2007) ont montré que les performances scolaires des jeunes issus de l'immigration sont supérieures à celles de leurs pairs appartenant à la même classe sociale. Elles attestent l'importance de différents facteurs reliés à l'évolution du projet global d'intégration et de mobilité sociale nourri par les familles immigrantes, projet dans lequel l'école est censée jouer le rôle d'«ascenseur social» (Brinbaum et Kieffer, 2005).

Dans une étude menée sur la population scolaire issue de l'immigration au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique, nous nous sommes penchés sur la réalité de la scolarité de ces jeunes à la lumière des attentes émises par leurs familles. Dans cet article, nous présenterons les résultats de cette étude en décrivant, tout d'abord, les caractéristiques de la population étudiée et

ensuite, les facteurs qui façonnent les aspirations familiales et les réalisations scolaires des jeunes. Nous terminerons par une discussion plus large sur nos principaux résultats.

1. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE

Dans ce travail, nous nous sommes basés sur l'Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes (ELNEJ) réalisée par Statistique Canada et dont l'objectif principal est le suivi du développement et du bien-être des enfants du Canada, de l'enfance jusqu'à l'âge adulte et pendant sept cycles, de 1994-1995 à 2006-2007.

Dans cette recherche, nous avons retenu seulement les élèves âgés de 9, 10 et 11 ans à la première collecte d'informations qui a eu lieu à l'hiver et au printemps 1994-1995 (cycle 1), résidant au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique et dont l'un des parents est né hors du Canada. À la dernière collecte des données en 2006-2007 (cycle 7), les élèves faisant partie de l'échantillon ont 21, 22 et 23 ans.

Au cycle 1, notre échantillon est composé de 1 056 élèves dont 13,63% habitent le Québec, 61,68% l'Ontario et 24,69% la Colombie-Britannique¹. Les proportions des élèves âgés de 9, 10 et 11 ans sont respectivement de 33,81%, 32,29% et 33,9%.

En ventilant notre échantillon en fonction des attentes familiales, représentées dans ce travail, par les

TABLEAU 1: Répartition des élèves selon l'âge au cycle 1

	QUÉBEC		ONTARIO		COLOMBIE-BRITANNIQUE		TOTAL	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
9 ans	43	29,86	237	36,41	78	29,89	357	33,81
10 ans	46	31,94	202	31,03	93	35,63	341	32,29
11 ans	55	38,2	212	32,56	90	34,48	358	33,9
Total	144	13,63	651	61,68	261	24,69	1 056	100

TABLEAU 2: Répartition des élèves selon le niveau scolaire souhaité par les parents au cycle 1

	QUÉBEC		ONTARIO		COLOMBIE-BRITANNIQUE		TOTAL	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Études primaires et secondaires	15	10,42	11	1,69	13	4,98	39	3,69
Études dans un collège communautaire ou dans un cégep	20	13,89	74	11,37	37	14,18	131	12,41
Études universitaires	82	56,94	554	85,1	187	71,65	823	77,94
Apprentissage ²	20	13,89	0	0	0	0	20	1,89
Autres	7	4,86	12	1,84	24	9,19	43	4,07
Total	144	13,63	651	61,68	261	24,69	1 056	100

TABLEAU 3: Répartition des élèves selon leur statut scolaire au cycle 7

	QUÉBEC		ONTARIO		COLOMBIE-BRITANNIQUE		TOTAL	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Sortant de l'école au cycle 7	14	8,64	119	23,56	0	0	133	16,77
A terminé l'école secondaire au cycle 7, n'est pas au postsecondaire au cycle 7	1	0,62	39	7,72	2	1,59	42	5,3
Au postsecondaire au cycle 7	101	62,34	237	46,93	54	42,86	392	49,43
A terminé le postsecondaire au cycle 6 ou 7	46	28,4	54	10,69	37	29,37	137	17,28
A terminé l'école secondaire avant le cycle 7, n'est pas au postsecondaire au cycle 7 ou situation scolaire inconnue	0	0	36	7,13	33	26,18	69	8,7
Situation scolaire inconnue	0		20	3,97	0	0	20	2,52
Total	162	20,43	505	63,68	126	15,89	793	100

vœux émis par les parents au début de la scolarité des enfants, le tableau 2 montre que 77,94% des parents souhaitent que leurs enfants fassent des études universitaires. Près de 12% seulement aspirent à des études dans un collège communautaire ou un collège d'enseignement général et professionnel (cégep) et 3,69% souhaitent effectuer uniquement des études primaires ou secondaires. Par ailleurs, on constate une très faible attraction des répondants pour la formation professionnelle avec un taux inférieur à 2%.

Même si la croyance dans l'utilité professionnelle d'un diplôme supérieur est générale, elle est néanmoins diversifiée entre les trois provinces. Ainsi, 85,1% des parents résidant en Ontario font confiance au diplôme supérieur, contre 71,65% en Colombie-Britannique et 56,94% au Québec. Il est important de signaler la part importante des parents affichant de faibles attentes scolaires au Québec, en souhaitant des études primaires ou secondaires (10,42%), un taux largement supérieur à celui des autres provinces (1,69% en Ontario et 4,98% en Colombie-Britannique). Le Québec se démarque aussi par le taux le plus élevé de parents souhaitant que leurs enfants s'orientent vers la formation professionnelle, contrairement aux parents des deux autres provinces.

Dans le but d'analyser la «réussite scolaire» des élèves, que nous avons représentée par le fait que l'élève accède aux études postsecondaires à la dernière collecte d'information (cycle 7), il ressort de notre analyse (tableau 3) que 49,43% des jeunes sont au postsecondaire au cycle 7, alors que 17,28% l'ont déjà terminé au cycle 6 ou 7. Le Québec s'affiche comme étant la province dont le taux d'élèves au postsecondaire est le plus élevé (62,34%), surpassant l'Ontario et la Colombie-Britannique (46,93% et 42,86%). Mais, au niveau des élèves ayant déjà terminé le postsecondaire, il est légèrement derrière la Colombie-Britannique et devance de manière importante l'Ontario.

2. LES DÉTERMINANTS DES FORTES ASPIRATIONS FAMILIALES

L'identification des facteurs qui déterminent la formulation des fortes attentes familiales a montré que le fait de résider au Québec n'est pas un facteur favorable, contrairement à la situation en Ontario. Par ailleurs, la structure familiale ainsi que le nombre d'enfants dans la fratrie ne semblent pas spécialement affecter les projets des familles quant à la scolarité de leurs progénitures.

Cependant, l'appartenance du responsable familial à une catégorie socioprofessionnelle déterminée ainsi que le revenu du ménage se révèlent être neutres comme facteur déterminant de fortes attentes. Ce qui semble déterminant, c'est le capital culturel, représenté par le diplôme le plus élevé détenu par le responsable familial de l'élève,

dont l'effet est différencié. En effet, détenir un diplôme d'études collégiales et universitaires accroît de manière significative la formation des fortes attentes, alors que la détention d'un diplôme moins élevé que l'école secondaire ou même un diplôme d'études secondaires n'affecte nullement les attentes familiales.

Il ressort aussi que les attentes familiales souffrent d'une performance scolaire antérieure de l'élève perçue comme mauvaise par les parents. Ce résultat se confirme en observant la variable «redoublement antérieur» puisque la scolarité de l'élève pâtit d'un échec antérieur. Dans un registre semblable, la fréquentation par l'élève de l'école maternelle ou de la prématernelle favorise fortement les attentes de sa famille, avec un poids plus important concernant l'école maternelle.

3. LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES

L'identification des facteurs qui expliquent la réussite scolaire des élèves fait ressortir l'effet positif de résider au Québec. Un effet qui est largement supérieur à celui de résider dans les deux autres provinces et qui contraste avec l'effet négatif sur les aspirations familiales trouvé précédemment. D'un autre côté, l'étude a montré que lorsque l'enfant vit avec ses deux parents, cela se répercute favorablement sur ses résultats scolaires, alors que le fait de vivre avec un seul parent n'affecte pas sa scolarité. En outre, il ressort que le nombre d'enfants ne constitue pas un facteur déterminant dans la réussite scolaire. Cependant, être l'aîné de la fratrie constitue un handicap pour une scolarité réussie. Ce résultat est intéressant car, pour ces familles, c'est à travers l'aîné que l'apprentissage du système éducatif de la société d'accueil commence.

Il ressort aussi une neutralité de l'appartenance socioprofessionnelle dans les facteurs déterminants. En revanche, le revenu du ménage semble exercer une influence dans le seul cas où le revenu disponible est inférieur. Par ailleurs, la détention d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires par le responsable de l'élève favorise l'accès de ce dernier aux études postsecondaires. Dans les autres cas, cela n'affecte pas sa scolarité. Enfin, l'analyse a montré l'importance des bonnes perceptions des parents du niveau scolaire de leurs enfants et du poids des fortes attentes familiales qui favorisent fortement la réussite scolaire.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de cette étude répondent à certaines questions, mais font émerger d'autres hypothèses et problématiques. Par exemple, les résultats liés à la province de résidence suscitent des questions sur les

facteurs qui expliquent ces différences interprovinciales : s'agit-il de facteurs propres aux élèves issus de l'immigration ou communs à toute la population scolaire?²³

D'un autre côté, nos résultats sur l'appartenance socioprofessionnelle corroborent certains travaux antérieurs (Henriot-Van Zanten, 2001) qui ont attesté le rôle de moins en moins important de la catégorie socioprofessionnelle comme facteur déterminant. En revanche, c'est le capital culturel qui semble avoir un poids déterminant, à la fois sur les attentes familiales et sur la réussite scolaire, bien que de manière partielle, rejoignant ainsi les études attestant la part importante de la scolarité des parents (Arcand et coll., 2005). Ces résultats confirment ainsi la thèse selon laquelle les inégalités devant l'école ont une origine de plus en plus culturelle et de moins en moins économique.

Parallèlement, en supposant que la normalité de la famille soit représentée par le fait que les deux parents sont responsables de l'enfant, les résultats trouvés confirment un consensus chez les chercheurs américains selon lequel on constate un impact négatif très important sur la réussite scolaire lorsque l'enfant vit dans une famille monoparentale (Gregg et Machin, 1998; Haveman et Wolfe, 1995). D'un autre côté, notre étude réfute certains travaux antérieurs sur le handicap que représenterait le fait de faire partie d'une famille nombreuse (Becker, 1981) ainsi que sur l'effet positif d'être l'aîné de la fratrie (Hanushek, 1992).

L'analyse a aussi montré la forte intériorisation du niveau scolaire de l'enfant par les membres des familles issues de l'immigration. Les familles adaptent ainsi leurs aspirations à ces perceptions et n'essaient pas de corriger

leurs jugements pour accroître la réussite scolaire de leur enfant. Ce résultat est renforcé quand on observe l'impact positif que représente la fréquentation d'une école maternelle et de la prématernelle par les enfants sur la construction de fortes attentes familiales. Il semble rassurant, pour cette population, que l'enfant commence tôt sa scolarité au Canada et rattrape ainsi les lacunes qu'il a par rapport à ses pairs.

Malgré la pertinence des résultats de cette étude, elle souffre de certaines limites liées essentiellement aux données utilisées. D'une part, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, notre échantillon ne représente pas fidèlement les effectifs réels de la population scolaire issue de l'immigration dans les trois provinces. D'autre part, certaines données utiles pour comprendre l'attitude des familles, telles que le niveau scolaire réel des élèves à travers les notes obtenues, manquent dans la base de données que nous avons utilisée. Pour ce, nous avons eu recours aux perceptions des parents qui sont subjectives et biaisent, de ce fait, les résultats. D'un autre côté, en souhaitant introduire la variable « pays d'origine » dans l'étude de la scolarité des jeunes, nous avons été heurtés à la faiblesse des effectifs, qui n'a pas permis d'obtenir des résultats concluants. Cela est dû au fait que les parents issus de l'immigration déclarent, dans leur quasi-totalité, que leur pays d'origine est le Canada. L'intérêt de cette variable découle du poids des facteurs culturels des pays d'origine qui peut expliquer certaines différences, tant au niveau des attentes scolaires qu'au niveau de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, et qui affecte, de manière considérable, les cheminements scolaires.

EDUCATIONAL PROSPECTS IN QUEBEC, ONTARIO AND BRITISH COLUMBIA: BETWEEN ASPIRATIONS AND ACCOMPLISHMENTS

With the increasing importance of immigration, more and more researchers are focusing on factors of educational failure and success among youth of immigrant origin, and on gaps between their educational trajectories and those of native-born students. This is especially important since the school is given the responsibility of these youth's social integration. To this is added the fact that students tend to mirror their social backgrounds, be it conscious or not.

As a principal immigrant-receiving country, Canada faces a number of challenges in the social, cultural, linguistic, and political realms, most notably in those

provinces that receive the most immigrants: Ontario (45%), Quebec (18%), and British Columbia (18%) (Citizenship and Immigration Canada, 2008), from where our interest in studying the educational situation of immigrant students arises.

Due to numerous studies carried out since the 1960s on the importance of social class in the education of students (Bourdieu and Passeron, 1970; Girard and Clerc, 1964), one would expect lesser success among immigrant youth, or at best a success similar to that of children of the same socio-economic status (Mc Andrew and Cicéri, 1997). However, several studies (Vallet and Caille, 1996; Ben Salah, 2007) have shown that the educational performance of immigrant youth is superior to that of their peers belonging to the same social class. These attest to the significance of different factors related to the evolution of an over-arching project of integration and social mobility nourished by immigrant families, a project

in which the school is expected to play the role of “social elevator” (Brinbaum and Kieffer, 2005).

In a study of the population of students of immigrant origin in Quebec, Ontario, and British Columbia, we focused on the reality of these youths’ education in light of expectations on the part of their families. In this article, we present the results of this study by describing, first of all, the characteristics of the population studied, and then the factors that shape familial aspirations and educational achievements among the youth. We finish with a broader discussion of our main results.

We based this study on the National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY) carried out by Statistics Canada, for which the principal goal is to follow the development and well-being of children in Canada, from early childhood until they reach adulthood, over the course of seven waves conducted between 1994-1995 and 2006-2007.

In this study, we focused only on students aged 9, 10, and 11 years upon the first collection of information that took place in the winter and spring of 1994-1995 (wave 1), who were residents of Quebec, Ontario, and British Columbia and for whom at least one parent was born outside of Canada. Upon the last data collection in 2006-2007 (wave 7), the students forming this sample were 21, 22, and 23 years old.

In the first wave, our sample was made up of 1 056 students, of which 13.63% live in Quebec, 61.68% in Ontario, and 34.48% in British Columbia. The proportion of students 9, 10, and 11 years of age were 33.81%, 32.29%, and 33.9% respectively.

The results from this study answer several questions, but also raise other hypotheses and further questions. For example, the results linked to province of residence raise the questions relating to factors that may explain interprovincial differences: are these factors specific to immigrant students or common to the entire student population?

By contrast, our results on socio-professional belonging corroborate some previous studies (Henriot-Van Zanten, 2001), attesting to the decreasing significance of ‘socio-professional’ category as a determining factor in educational success. Rather, cultural capital seems to have a determining weight, both on family expectations and on the educational success of a student, even if only partially, drawing our attention to other important studies on the educational background of parents (Arcand et al., 2005). In this way, these results confirm the thesis by which inequalities in the school have an increasingly cultural and decreasingly economic origin.

In a similar vein, presuming that the family norm involves both parents being responsible for the child, the results support the consensus among American

researchers who argue that a very significant negative impact on the educational success of child is when they live in a single-parent household (Gregg and Machin, 1998; Haveman and Wolfe, 1995). Nevertheless, our study refutes some previous work on the handicap that is presumed to exist when one is part of a large family (Becker, 1981), as well as the positive impact of being an older sibling (Hanushek, 1992).

The analysis also showed a strong integration of the educational level of a child by family members of immigrant origins. Therefore, families are seen to adapt their aspirations to their perceptions, and do not often try to correct their assessments in order to raise the educational success of their child. This result is reinforced when we observe the positive impact of a child attending an elementary or pre-school on the construction of strong family expectations. It seems reassuring, for this population, that children who begin their studies in Canada at an early age are generally able to overcome the learning gap they have with relation to their peers.

RÉFÉRENCES

- Arcand, J.L., d’Hombres, B., et Gyselinck, P. (2005). Rendement de l’éducation et choix des instruments : Application sur données vietnamiennes, *Revue économique*, Vol. 56, N°3.
- Becker, G. S. (1981). *A Treatise on the Family*, Cambridge: Harvard University Press Enlarged Edition, 1991.
- Ben Salah, H. (2007). *Démocratisation du système éducatif français : analyse à l’aide de l’économétrie des données de Panel*, Thèse de doctorat, Université Paul Cézanne, Aix-en-Provence.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Éditions De Minuit.
- Brinbaum Y. et Kieffer A. (2005). D’une génération à l’autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance, *Education et Formations*, n° 72, octobre, p.53-75.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2008), *Faits et chiffres 2008*.
- Girard, A. et Clerc, P. (1964). Nouvelles données sur l’orientation scolaire au moment de l’entrée en sixième, *Population*, Vol. 19, N°5, 829-872.
- Gregg, P. et Machin, S. (1998). Child development and success or failure in the youth labour market, Centre of Economic Performance, *Discussion Paper N° 397*, London School of Economics.

Hanushek, E.A. (1992). The Trade Off Between Child Quantity and Child Quality, *Journal of Political Economy*, N° 100, 84-117.

Haveman, R., et Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: a review of methods and findings, *Journal of Economic Literature*, Vol. 33, Issue 4, 1829-78.

Henriot-Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

Mc Andrew, M. et Cicéri, C. (1997). *Le rôle de l'éducation dans l'intégration des immigrants : recherches actuelles et prospectives*, Actes de la conférence en Éducation, Projet Métropolis, St-Jean Terre-Neuve.

Vallet, L.A. et Caille, J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, *Éducation et formations*, N°67, MEN, DEP.

NOTES

¹ Cette recherche souffre d'un biais lié aux pourcentages d'élèves faisant partie de l'échantillon qui ne reflètent pas la réalité dans les trois provinces étudiées.

² Il s'agit ici de formation professionnelle.

³ Cette étude est en cours et fera l'objet d'un article prochainement.



Source: Université de Montréal

ACADEMIC ASPIRATIONS AND HOMEWORK STRESS IN IMMIGRANT FAMILIES

Robert Sweet is professor-emeritus at Lakehead University. His research interests include adolescent-adult transitions, home-school relations, and immigrant youth adjustment processes. Current research involves postsecondary education planning in immigrant families, post-high-school pathways of immigrant youth, and gender differences in academic engagement in high-school science.

ABSTRACT

Immigrant parents typically expect their children to obtain a post-secondary education and are portrayed in the popular press as exerting a great deal of pressure on their school-age children to attain that goal. Native-born parents are equally concerned about accessing what is perceived to be a highly competitive post-secondary system; and they too exhort their children to greater effort in their studies. The locus for much of this pressure is the homework assignment which is an essential feature of home-school relations during the elementary-to-secondary school transition years. This paper employs data from the 2002 *Survey of Approaches to Educational Planning* (N=4205) to explore how immigrant and non-immigrant parents manage the 'home learning environment' in ways that moderate (or exacerbate) the level of family stress associated with the homework task.

INTRODUCTION

Most immigrant children aspire to a post-secondary education and can count on their parents' encouragement and support in pursuit of this goal (Krahn & Taylor, 2005). To be successful, however, they must establish effective study habits early and sustain these throughout the K-12 period. Parental support is often accompanied by demands for high levels of achievement (grades) and extensive monitoring of classroom behaviour and homework. This involvement in all aspects of the child's schooling is frequently described in the academic literature and popular press as excessive. While acknowledging variability among immigrant parents, there is anecdotal support for this assertion and some evidence for its damaging effects on the emotional well-being of children (Louie, 2004; Ma, 2002).

Although immigrant parents may 'pressure' their children to excel in school, Canadian parents also see educational credentials as a necessary, even essential, requirement for social and economic mobility. Moreover, they see schools as increasingly competitive and many have taken responsibility for ensuring the academic success of their children (Sweet & Anisef, 2005). This redefinition of parental involvement and home-school relations has been described from social class, feminist, and cultural perspectives. Each differs in presentation yet

all involve the basic dimensions of regulation and connection; and all emphasize the development of personal autonomy in the child. To this extent, they describe variants of the 'authoritative parenting style', a concept that has framed much of the existing research on parent-child relations and, more generally, the connection between home and school (Baumrind, 1991). Research on the authoritative style indicates a close association with school engagement and achievement although there are variations across social groups and conditions (Spera, 2005). The authoritative approach appears to respond to two essential developmental needs of late childhood and early adolescence – autonomy and affiliation. Regulation describes parents' attempts to establish routines and place limits on impulsive behaviour. Interactions between parent and child in the 'home learning environment' often find parents urging children to start or complete their homework, or engaged in helping with a difficult assignment. Behavioural regulation typically diminishes as adolescents begin to establish their own study habits. Connection involves fostering the emotional bond between parent and child through, for example, the encouragement of effort or the discussion and negotiation of differences around topics such as homework study time or assignment completion. Communicating encouragement and acceptance increases the child's willingness to internalize dispositions that are essential to learning –

attending, concentrating, persisting, and the delay of gratification. Both regulation and connection are designed to socialize the child to the role of student which involves (among other things) the acquisition of self-regulating skills (Deci & Ryan, 1985). Self-regulation in volitional school tasks such as homework signals that adolescents have attained a measure of autonomy in their personal lives, much of which revolves around the home and the school.

Parental regulation of children's learning and study behaviour serves as a model and guide during the elementary years. However, by the time teenagers transition to high school a measure of self-regulation in tasks such as homework is assumed. Homework nevertheless continues to be a contentious issue in many homes where children resist demands that they assume responsibility for initiating and completing their assignments (Kralovec & Buell, 2000). Often, parents become too involved or remain involved too long. In these cases, such 'over-regulation' ceases to facilitate autonomy and instead undermines its development.

Other forms of parental involvement can delay, even thwart, development of adolescent autonomy. Barber (2005) describes a pattern of parental beliefs and practices whose effects can reduce the adolescent's view of self and his or her general well-being. Termed 'psychological control' these intrusive interactions diminish the adolescents' sense of personal competence and responsibility in relation to academic activities such as homework. Psychological control has been variously described, but one explanation which has particular relevance to issues of schooling involves parents' conception of intelligence. This forms the basis for their expectations of children's academic performance (Okagaki, 2001). In Canadian schools great emphasis is placed on indicators of cognitive skill as demonstrating intelligent behaviour. However, cultural differences exist in parents' conceptions of intelligence. In many Asian countries, for example, intelligent behaviour is synonymous with effort. In the Anglo-European tradition, intelligence is equated with native ability and effort is viewed as a separate, motivational construct (Sternberg, 1985). Separating ability and effort gives rise to the notion of potential. Ability is assumed to define an upper bound to achievement. Those who work hard to 'realize their potential' exhibit the desired social value of effort and are consequently praised for their attempts. In contrast, parents express their dissatisfaction to those children who are 'under-achieving' or 'not working to potential'. Children typically view this as a form of pressure, especially when parents' assessment of their potential is unrealistic or inaccurate.

Two issues, then, have been raised in relation to employing parenting style constructs in comparative

research. The first concerns the effects of regulation on children's emotional well-being. This takes different forms. Although most parents recognize that adolescents need opportunities to exercise self-regulation, many continue to closely monitor their children's school activities, particularly homework. Similarly, parents' complaints about lack of effort (pressure) represent an attempt at psychological control that limits development of the adolescent's sense of personal autonomy. Where parenting becomes (or remains) intrusive around activities such as homework, children frequently resist and family relationships become stressed. The second issue concerns the generalizability of the authoritative style across immigrant groups who differ in their familiarity with Canadian society and the culture of its schools. This refers to not only the regulation and connection dimensions of the authoritative approach but also the use of psychological control. In addressing these issues we examine the following questions:

- a. Does homework stress differ among immigrant groups?
- b. What is the relationship between specific parenting practices and homework stress?
- c. How responsive are parents to children's changing self-regulation abilities across the elementary-high school transition years?

DATA AND ANALYSIS

Data from the 2002 *Survey of Approaches to Educational Planning* (Statistics Canada, 2002) are used to examine the research questions. The information drawn from this survey comprised three categories of variables to describe: the socio-economic status of the family (income, education level, family size and structure); the personal characteristics and school performance of the child (age, gender, grades); and parenting beliefs and behaviours, including the regulation and connection dimensions of the authoritative model as well as a measure of parental pressure. Regulation included indicators of homework supervision and help. Connection included measures of parent-child discussion of school matters and encouragement of academic effort. Psychological control or, more specifically, the parental pressure measure was based on parents' assessment of whether the child was working to his or her intellectual potential. Homework stress in the family was measured on a scale that ranged from 0 to 4 to assess the level of stress and to accommodate those who reported no stress. Immigrant status was based on whether the child's parents (one or both) were born inside or outside Canada. For the purposes of this paper, socio-economic indicators and children's personal characteristics were used primarily as

statistical controls in studying parenting practices and their effects.

RESULTS

HOMEWORK STRESS AND IMMIGRANT STATUS

Table 1 shows there are significant differences in the proportion of families reporting stress across immigrant groups. Fewer families in which both parents were foreign-born reported homework stress. Among families reporting some homework stress, there were no significant differences in mean stress levels by immigrant status. Based on previously published qualitative studies, we would expect to find significantly higher levels of homework stress among immigrant families. This indicates a need to more closely examine homework stress in relation to the specific parenting beliefs and practices of immigrant and non-immigrant parents.

TABLE 1: Homework Stress by Immigrant Status.

HOMEWORK STRESS	IMMIGRANT STATUS		
	2 FOREIGN-BORN	1 FOREIGN-BORN	0 FOREIGN-BORN
Proportion Reporting HW Stress ^a	.58	.63	.66
HW Stress Level ^b (Scale: 1-4)	2.13	2.35	2.27
Sample N	350	390	3,465

^a $p < .05$ (Chi Square test)

^b $p > .05$ (F test)

HOMEWORK STRESS AND PARENTING

Table 2 first compares the authoritative dimensions of parenting across immigrant groups. It can be seen that differences exist in PSE aspirations and in expectations to do well in school. These findings are entirely consistent with previously reported research which indicates a distinct preference among immigrant parents for the university option. There are no differences in parental regulation of children's homework. The connection or communication level in families with 2 FB parents is less than in other families. Pressure in families with 2 FB parents is also less than that found in other families. This pattern of parenting suggests that immigrant families are less inclined to adopt an authoritative approach, at least in relation to parent-child communications that involve discussion about school activities and include encouragement of effort. Cultural differences may lead to different priorities in the educational planning and school-related discussions that occur in immigrant families (Louie, 2004). With respect to encouragement, it may be that in many immigrant families homework effort is a parental

TABLE 2: Homework Stress and Parenting Beliefs and Behaviours by Immigrant Status.

PARENTING DIMENSIONS	IMMIGRANT STATUS		
	2 FOREIGN-BORN	1 FOREIGN-BORN	0 FOREIGN-BORN
PSE Aspirations ^a (university)	.79	.69	.58
Important to do well (very) ^a	.77	.64	.65
Regulation ^b (Scale: 3 – 14)	10.10	10.03	9.98
Connection ^a (Scale: 3 – 13)	10.27	11.05	10.85
Pressure ^{ab}	.38	.50	.48

^a $p < .05$ (Chi Square and F tests)

^b $p < .05$ (Tobit regression)

expectation that is readily met by children so that further motivation is not needed.

Table 2 also shows the results of a regression analysis that links parenting to homework stress after taking into account or 'discounting' the effects of socioeconomic and individual difference factors. These indicate a significant relationship exists between homework stress and parental regulation, irrespective of immigrant status. This finding is somewhat at variance with the predictions of the authoritative model that behavioural regulation by parents should moderate homework stress, assuming they do not persist in monitoring children's homework into the high school years. The Pressure variable also is significantly related to homework stress. Given that the analysis controls for children's achievement, this finding suggests that many parents ignore children's actual academic performance while continuing to insist on higher levels of achievement.

REGULATION AND CONTROL PRACTICES

Table 3 illustrates the extent to which parents manage children's study behaviour in a 'developmentally appropriate' manner – that is, the degree to which parents are responsive to adolescents' changing interests, skill levels, and ability to regulate their own homework or study schedule (Dickinson, 2002). All three immigrant groups show surprisingly high levels of behavioural regulation although these levels decrease somewhat by ages 15-16. However, parental pressure increases across the high school period and even intensifies as graduation year approaches. Comparisons across immigrant-status groups indicate that foreign-born parents (2 FB) are least inclined to exert pressure on younger children; and, although this increases somewhat over 4 years, it remains below the levels of the other two groups. The pattern of regulation and pressure found in families where only one parent is

TABLE 3: Developmentally Appropriate Parenting (DAP) and Immigrant Status

	IMMIGRANT STATUS		
	2 FOREIGN-BORN	1 FOREIGN-BORN ^a	0 FOREIGN-BORN ^a
Regulation (3-14)			
Age 9-12	10.78	11.20	11.09
Age 13-14	10.12	9.85	9.74
Age 15-16	8.92	8.12	8.34
	IMMIGRANT STATUS		
	2 FOREIGN-BORN	1 FOREIGN-BORN ^a	0 FOREIGN-BORN ^a
Pressure (0.1)			
Age 9-12	0.33	0.43	0.42
Age 13-14	0.43	0.51	0.53
Age 15-16	0.43	0.61	0.55

^a $p < .05$ (Chi sq and F tests)

an immigrant (1 FB) closely resembles that displayed by the native-born (0 FB) group.

CONCLUSION

Claims that immigrant parents over-regulate and pressure their children to succeed in school need to be placed in the context of a growing awareness among the Canadian public that school is important and PSE highly desirable. The findings of the current study indicate that immigrant parents do, in fact, establish PSE aspirations for their children and insist on high levels of academic performance yet they experience less homework stress in their families than do native-born parents.

There are nevertheless many similarities in the practices of all parents, irrespective of immigrant status.

For example, nearly all parents remain interested and involved in the schooling of their children as they prepare for or adjust to the elementary-high school transition; and these parents continue to monitor their children's homework well into the high school years. Most, however, relinquish a direct supervisory role as they see their children maturing into adolescence and acquiring the necessary self-regulatory skills and dispositions. A willingness to acknowledge adolescent autonomy is important. Parents who insist on regulating their children's homework through the high school years increase the likelihood of homework stress affecting family harmony and well-being. A finding of particular interest in this study was the very strong relationship between parents' attempts at psychological control and homework stress. The measure of intellectual potential used to assess the degree of parental pressure placed on children was based on parents' view of intelligence as 'natural ability'. While only one measure among many possible indicators of parental pressure, this proved a sensitive indicator of intrusive parenting in relation to homework stress.

The results of this study suggest a need to further examine the effects of parenting on children's transitions through our increasingly diverse school system(s). The range of ethnic differences among newcomer youth in the large districts of Vancouver, Toronto, and Montreal requires more detailed comparisons than are provided by immigrant versus non-immigrant contrasts. This might be undertaken with improved data that allow 'immigrant status' to be clearly disaggregated by immigrant generation and other ethnic or cultural markers such as home language, or country-of-origin. Constructs such as adolescent autonomy and intrusive parenting could then be examined in direct relation to the home and school experiences of culturally-diverse immigrant youth.

LES ASPIRATIONS SCOLAIRES ET LE STRESS DES DEVOIRS AU SEIN DES FAMILLES IMMIGRÉES

Généralement, les parents immigrants espèrent que leurs enfants feront des études postsecondaires (EPS). On affirme souvent qu'ils pressent leurs enfants d'âge scolaire pour qu'ils atteignent cet objectif. Les parents canadiens aussi sont préoccupés par l'accession aux EPS et exhortent leurs enfants à redoubler d'efforts dans leurs études. Cette pression s'exerce particulièrement au moment des devoirs, qui constituent l'essentiel de l'apprentissage à la maison pendant les années transitoires du primaire au secondaire.

LE STYLE AUTORITAIRE ET LE CONTRÔLE PSYCHOLOGIQUE

L'implication parentale dans l'apprentissage des enfants comporte deux dimensions : les règlements comportementaux et les liens socio-émotionnels. Les premiers définissent les temps libres des enfants et, pour les devoirs, servent de modèles et de guide d'autodiscipline. Le lien parent-enfant est basé sur les échanges au sujet des devoirs et les négociations sur les conditions entourant le début et l'exécution des travaux scolaires.

Les règlements et les liens sont caractéristiques de l'approche parentale autoritaire. Ces deux dimensions favorisent l'autonomie de l'enfant. Toutefois, à cause de la

nature compétitive du cheminement vers les EPS, les parents passent souvent d'une approche autoritaire à une approche intrusive. Cela survient lorsque les parents réglementent trop les temps libres de leurs enfants, incluant les devoirs. Plusieurs s'inquiètent du fait que leurs enfants ne travaillent pas à leur plein potentiel et n'étudient pas assez pour obtenir les résultats correspondant, selon eux, à leurs capacités intellectuelles.

Comme les devoirs exigent initiative, concentration et ténacité, ils constituent une occasion pour les adolescents d'acquérir autodiscipline et autonomie. Si un enfant déjà impliqué dans ses études subit des pressions pour travailler encore plus et améliorer ses performances, souvent il résistera, ce qui créera du stress au sein de la famille.

QUESTIONS

Nous avons soulevé deux questions relatives à l'utilisation du style parental en recherche comparative. La première porte sur les effets de la pression sur le bien-être émotionnel des enfants. Les parents ont parfois des attentes basées sur une évaluation irréaliste du potentiel de leur enfant. Les commentaires sur l'insuffisance des efforts constituent une forme de contrôle psychologique qui limite le développement de l'autonomie chez les adolescents. Les parents ont également tendance à trop réglementer les activités scolaires, particulièrement les devoirs. Dans ce contexte, une implication parentale efficace tient compte du fait qu'à mesure qu'ils mûrissent, les jeunes devraient pouvoir s'autodiscipliner. La deuxième question porte sur la généralisation d'un style autoritaire chez les parents immigrants qui ne sont pas tous familiers avec la société canadienne et la culture de ses écoles. Elle renvoie aux règlements et aux liens de l'approche autoritaire ainsi qu'à l'utilisation du contrôle psychologique. Nous répondrons également aux questions suivantes :

- Le stress des devoirs diffère-t-il selon l'origine ethnique?
- Quel lien existe-t-il entre certaines pratiques parentales et le stress des devoirs?
- Comment les parents réagissent-ils aux capacités d'autodiscipline changeantes de leurs enfants pendant les années transitoires du primaire au secondaire?

ANALYSE ET RÉSULTATS

Nous avons utilisé les données d'un sondage de 2002 sur les approches de planification éducative (N=4 205) pour examiner comment le style de gestion des devoirs à la maison des parents immigrants et non-immigrants diminue (ou exacerbe) le stress des devoirs. Le statut d'immigration est défini par le lieu de naissance des

parents (au Canada ou à l'étranger). On a appelé *familles immigrées* les familles ayant un ou deux parents nés à l'étranger et *familles canadiennes*, celles dont aucun parent n'est né à l'étranger. Pour la dimension *lien* du style parental autoritaire, on a évalué combien de temps libre les parents passent avec leurs enfants, à quelle fréquence ils discutent de sujets liés à l'école et si les parents encouragent leurs enfants à faire des efforts à l'école. Pour la dimension *règlements*, on a évalué l'implication des parents dans les devoirs, s'il y a des interruptions pendant les devoirs et si les parents organisent les temps libres en fonction des devoirs. On a également demandé aux parents s'ils pensaient que leur enfant travaillait à son plein potentiel.

Une comparaison directe montre que les parents immigrants rapportent moins de stress de devoirs chez eux. Parmi les familles vivant du stress de devoirs, il n'y a pas de différences significatives selon le statut d'immigration dans le niveau de stress rapporté. Les liens dans les familles immigrées sont significativement inférieurs à ceux des autres groupes. Pour les règlements, il n'y a pas de différences entre les familles. Les familles immigrées sont moins susceptibles de dire que leurs enfants ne travaillent pas à leur plein potentiel.

Toutes les familles tendent à réglementer les devoirs pendant les années intermédiaires et pendant la transition au secondaire. Les règlements diminuent un peu au secondaire alors que la perception que les jeunes n'atteignent pas leur plein potentiel augmente avec les années. Ces deux tendances suggèrent que le type d'implication des parents, peu importe le statut d'immigration, limite la capacité des jeunes à organiser leurs devoirs.

Une analyse multivariée a permis d'établir le lien entre le stress des devoirs et les pratiques parentales, compte tenu du SES familial, des caractéristiques des enfants et des résultats scolaires. Peu importe le statut d'immigration, les parents qui contrôlent trop les devoirs contribuent au stress des devoirs. Les tentatives parentales pour communiquer avec les enfants et les encourager n'ont pas diminué cet effet. L'insatisfaction parentale face aux efforts des enfants et la perception qu'ils ne travaillent pas à leur plein potentiel sont également liées au stress des devoirs.

CONCLUSION

Il faut placer les déclarations selon lesquelles les parents immigrants pressent leurs enfants à réussir en classe dans un contexte où le public canadien prend conscience de l'importance grandissante de l'école et des EPS. Les résultats de la présente étude montrent que les parents immigrants veulent que leurs enfants aient de bons résultats et poursuivent des EPS, mais qu'il y a moins

de stress des devoirs dans leurs familles que dans les familles canadiennes. Il y a toutefois des ressemblances dans les pratiques des parents, immigrants ou pas. Presque tous restent intéressés et concernés par la scolarisation de leurs enfants, dans leur préparation et leur ajustement à l'école secondaire et continuent à faire le suivi des devoirs même dans les niveaux avancés du secondaire. Toutefois, la plupart des parents diminuent leur supervision directe à mesure que leurs enfants mûrissent et savent s'autodiscipliner. Il est important de reconnaître l'autonomie des adolescents. Les parents qui insistent pour régler les devoirs au secondaire augmentent les probabilités de stress des devoirs, tout comme ceux qui sont insatisfaits des efforts fournis par leurs enfants.

REFERENCES

- Barber, B. (Ed.), (2005). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington: American Psychological Association
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brookes-Gunn, R. Lerner, A. Peterson (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence*. New York: Garland.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-regulation in Human Behaviour*. New York: Plenum.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32.
- Krahn, H., & Taylor, A. (2005). *Resilient teenagers: Explaining the higher educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada* (PCERII working paper series No. WWP02-05). Edmonton: The University of Alberta.
- Kralovec, E. & Buell, J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Boston: Beacon Press.
- Louie, V. (2004). *Compelled to Excel*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ma, X. (2002). The first ten years in Canada: A multilevel assessment of behavioral and emotional problems of immigrant children. *Canadian Public Policy*, 28, 395-418.
- Okagaki, L. (2001). Parental beliefs, parenting style, and children's intellectual development. In E. Grigorenko & R. Sternberg (Eds.), *Family Environment and Intellectual Functioning: A Life-Span Perspective* (pp. 141-172). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sweet, R., & Anisef, P. (Eds.) (2005). *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Families and Governments*. Montreal: McGill-Queens University Press.

A CROSS-NATIONAL PERSPECTIVE ON IMMIGRANT STUDENTS USING PISA

Gayle Christensen is the Advisor to the Provost, International Initiatives at the University of Pennsylvania. She came to Penn after working as a research associate in the Urban Institute's Education Policy Center and spending a year at the Max Planck Institute for Human Development, as a Humboldt Foundation German Chancellor Scholar. She completed her Ph.D. at Stanford University. Her work has focused on schooling experiences of immigrant and language minority students cross-nationally.

Michael Segeritz is a Research Analyst at the Research Alliance for New York City Schools at New York University. He holds a Masters degree in Quantitative Methods in the Social Sciences from Columbia University and is a PhD candidate at the Free University of Berlin. He has published several articles in the field of immigrant education.

Petra Stanat is Professor of Education at the Humboldt University in Berlin, Germany and Director of the German National Institute for Educational Quality Improvement. Her main research interests include conditions of immigrant students' school success, equity issues in education as well as second-language teaching and learning.

ABSTRACT

This paper focuses on immigrant students from 16 receiving countries using data from PISA 2003 and 2006. We consider immigrant student performance, as well as immigrants' socioeconomic status, language, and educational motivations and aspirations. The findings indicate that in a majority of countries there are significant differences between immigrant and non immigrant students and that in many countries socioeconomic status alone does not explain these differences. The results also show that first and second generation students who speak a language other than the language of instruction at home have lower scores on the assessments. Finally, we turn to instrumental motivation where the results indicate that immigrant students in almost all of the case countries exhibit relatively higher levels of instrumental motivation than their native peers.

Immigrants and children of immigrants make up a growing minority of students in schools in Europe, North America, Australia and New Zealand. The successful integration of these young people is a policy and practical challenge facing these countries. School plays a central role in supporting integration by providing opportunities to learn academic skills, as well as a better understanding of the language and culture of the receiving country.

While immigrants across these countries represent a diverse group, understanding in general terms how these students are performing in schools may provide insights into where supports for these students may be needed and countries that may warrant further examination of policies and practices that may help further immigrant student success.

This article explores findings related to achievement of first and second generation immigrant students using the OECD's Programme on International Student Assessment (PISA). It draws on research we have

conducted over the past five years using PISA data (see for example Christensen & Segeritz, 2008 and Stanat & Christensen, 2006). This paper focuses on immigrant students from 16 receiving countries using data from PISA 2003 and 2006 (similar results can be found using PISA 2000, see Christensen, 2004). We consider immigrant student performance, as well as immigrants' socioeconomic status, language, and educational motivations and aspirations.

USING PISA TO STUDY IMMIGRANT STUDENTS

The Organisation for Economic Cooperation and Development's (OECD) Program for International Student Assessment (PISA) is an international assessment of 15-year-old students in OECD and partner countries. The PISA data allow for descriptive international comparisons of students across countries. In 2003, students in 41 countries participated and in 2006, 57 countries

TABLE 1: Number and weighted percentage of students by immigrant background in PISA 2003 and PISA 2006

		NUMBER OF STUDENTS BY IMMIGRANT STATUS					
		NATIVE STUDENTS		SECOND-GENERATION STUDENTS		FIRST-GENERATION STUDENTS	
		WEIGHTED PERCENT	N	WEIGHTED PERCENT	N	WEIGHTED PERCENT	N
2003	Australia	75.5	9 682	11.5	1 342	10.8	1 258
	Austria	85.7	3 966	4.1	174	9.1	403
	Belgium	85.8	7 584	6.2	486	5.3	497
	Canada	70.8	23 481	8.2	1 365	9.6	1 411
	Denmark	92.0	3 891	3.4	137	3.0	126
	France	84.0	3 639	10.6	442	3.4	133
	Germany	77.3	3 685	6.3	281	7.8	349
	Israel	–	–	–	–	–	–
	Luxembourg	64.9	2 554	15.4	600	16.9	658
	Netherlands	85.0	3 434	6.8	265	3.7	147
	New Zealand	78.5	3 534	6.4	284	13.0	602
	Norway	92.9	3 773	2.2	95	3.3	133
	Sweden	87.2	4 048	5.6	241	5.8	271
	Switzerland	78.9	6 477	8.8	787	10.9	1 034
	United Kingdom	–	–	–	–	–	–
	United States	82.9	4 523	8.1	442	5.9	319
2006	Australia	78.1	11 119	12.9	1 596	9.0	1 129
	Austria	86.8	4 275	5.3	245	7.9	371
	Belgium	86.7	7 656	7.0	518	6.3	569
	Canada	78.9	19 135	11.2	1 451	9.9	1 157
	Denmark	92.4	4 145	4.2	190	3.4	158
	France	87.0	3 988	9.6	436	3.4	151
	Germany	85.8	3 946	7.7	355	6.6	302
	Israel	77.0	3 239	11.5	470	11.5	492
	Luxembourg	63.9	2 891	19.5	870	16.6	729
	Netherlands	88.8	4 256	7.8	369	3.5	162
	New Zealand	78.7	3 649	7.0	351	14.3	711
	Norway	93.9	4 296	3.0	144	3.1	145
	Sweden	89.2	3 881	6.2	273	4.7	208
	Switzerland	77.6	9 405	11.8	1 380	10.6	1 236
	United Kingdom	91.4	12 131	5.0	341	3.7	279
	United States	84.8	4 571	9.4	524	5.8	327

Source: PISA 2003 and 2006 database. Table adapted from Christensen & Segeritz, 2008 and Stanat & Christensen 2006.

participated. The focus of the assessment changes each year: in 2003 it was mathematics literacy and in 2006 it was scientific literacy, with reading and mathematics literacy as minor domains. This paper focuses on assessment outcomes in reading and mathematics as it is possible to use data from both 2003 and 2006 for these subject domains (similar results were found for science in Christensen & Segeritz, 2008). In addition, we examine motivation related to mathematics using the 2003 data.

The PISA assessment has a literacy focus meaning that students are asked to apply their knowledge and understanding to real-life situations. The assessments in each domain are scaled such that for the baseline year the average student score in OECD countries is 500 points with a standard deviation of 100 points. The same scale is then applied for the following cycles, which makes it possible to compare different years on the same scale.

The student background questionnaires administered in PISA allow for comparisons between three sub-groups: *first generation students* (foreign-born students with foreign-born parents); *second generation students* (students born in the country of the assessment

with two foreign-born parents); and *native students* (students with at least one parent born in the country of the assessment). We use the term ‘immigrant students’ to refer to both first generation and second generation students.

Only a portion of the countries participating in the PISA have a large enough fraction of immigrant students in the sample to yield reliable estimates of their achievement levels. In this paper we include countries with a minimum of 3% in each of the immigrant subgroups (first generation and second generation). Country samples also had to include a minimum of 100 first generation and 100 second generation students. The following countries meet these criteria: Australia, Austria, Belgium, Canada, Denmark, France, Germany, Israel, Luxembourg, Netherlands, New Zealand, Norway, Sweden, Switzerland, the United Kingdom, and the United States (see Table 1 for a description of the sample in 2003 and 2006).¹

PISA also has its share of limitations for examining immigrant students and student performance, most notably that the data are not longitudinal, making it impossible to examine the same student’s performance

TABLE 2A: Performance and performance differences on the reading scale by immigrant background in PISA 2003 and PISA 2006

	2003					2006				
	Performance on the reading scale			Difference in reading performance between native students and second-generation students	Difference in reading performance between native students and first-generation students	Performance on the reading scale			Difference in reading performance between native students and second-generation students	Difference in reading performance between native students and first-generation students
	Native students	Second-generation students	First-generation students			Native students	Second-generation students	First-generation students		
	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean diff. (2 nd -native) (SE)	Mean diff. (1 st -native) (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean diff. (2 nd -native) (SE)	Mean diff. (1 st -native) (SE)
Australia	529 (2.2)	525 (4.6)	517 (5.0)	-4 (4.7)	-12 (4.9)	514 (1.9)	521 (4.9)	514 (5.3)	7 (4.6)	1 (5.2)
Austria	501 (3.8)	428 (13.5)	425 (8.0)	-73 (13.8)	-77 (8.5)	499 (3.4)	420 (18.8)	451 (12.6)	-79 (18.8)	-48 (12.6)
Belgium	523 (2.7)	439 (7.5)	407 (11.9)	-84 (7.2)	-117 (11.9)	515 (2.9)	434 (9.1)	413 (8.2)	-81 (8.8)	-102 (8.1)
Canada	534 (1.6)	543 (4.2)	515 (4.7)	10 (4.2)	-19 (4.8)	532 (2.2)	532 (4.7)	512 (5.5)	0 (4.5)	-19 (5.2)
Denmark	497 (2.7)	440 (13.8)	454 (9.5)	-57 (13.8)	-42 (9.6)	500 (2.9)	436 (11.3)	422 (8.6)	-64 (10.8)	-79 (8.2)
France	505 (2.6)	458 (6.9)	426 (15.3)	-48 (7.4)	-79 (15.5)	495 (4.4)	459 (8.7)	449 (12.6)	-36 (9.8)	-45 (13.2)
Germany	517 (3.5)	420 (9.9)	431 (8.9)	-96 (10.5)	-86 (9.0)	510 (3.8)	427 (10.8)	440 (11.3)	-83 (10.1)	-70 (10.3)
Israel	-	-	-	-	-	447 (4.4)	439 (8.3)	447 (8.6)	-7 (7.2)	1 (8.5)
Luxembourg	500 (1.8)	454 (4.0)	431 (4.4)	-47 (4.3)	-69 (4.9)	504 (1.7)	443 (3.3)	435 (3.9)	-61 (3.9)	-69 (4.4)
Netherlands	524 (2.9)	475 (8.2)	463 (8.1)	-50 (8.7)	-61 (8.8)	515 (2.7)	454 (11.3)	449 (11.1)	-61 (11.8)	-65 (10.5)
New Zealand	528 (2.9)	506 (8.3)	503 (5.3)	-22 (9.0)	-25 (6.1)	526 (3.0)	520 (8.2)	507 (6.3)	-7 (8.3)	-19 (6.3)
Norway	505 (2.7)	446 (11.1)	436 (11.5)	-59 (11.0)	-68 (11.3)	491 (2.8)	449 (15.3)	427 (12.2)	-42 (14.7)	-63 (12.3)
Sweden	522 (2.2)	502 (8.7)	433 (11.3)	-20 (8.2)	-89 (11.6)	514 (3.6)	486 (6.5)	446 (8.7)	-29 (6.2)	-68 (8.6)
Switzerland	515 (3.2)	462 (5.2)	422 (6.3)	-53 (5.1)	-93 (6.0)	515 (2.8)	467 (4.6)	430 (6.6)	-48 (4.1)	-85 (5.6)
United Kingdom	-	-	-	-	-	499 (1.9)	492 (10.3)	455 (14.2)	-7 (10.2)	-44 (13.9)
United States	503 (3.1)	481 (8.7)	453 (8.3)	-22 (8.3)	-50 (8.4)	-	-	-	-	-

Notes: Differences that are statistically significant are indicated in bold.

Source: PISA 2003 and 2006 database. Table adapted from Christensen & Segeritz, 2008.

overtime or draw causal conclusions from the data. Furthermore, across the countries listed above, there are substantial variations in the countries of origin of the immigrant students; however, very few countries include this question on the PISA student background questionnaire (see Stanat & Christensen, 2006). In turn, the advantage of PISA is that it allows for descriptive analyses of immigrant student populations generally across a range of immigrant receiving countries.

OVERVIEW OF PERFORMANCE IN PISA 2003 AND 2006

This section provides a short summary of performance differences between immigrant and non-immigrant students in reading and mathematics in 2003 and 2006. Using data from two years and two subject domains, and calculating the performance differences

between first generation and native students and second generation and native students, there are eight sets of performance differences. By looking at the magnitude of the performance differences across years and subject domains, three country groupings emerge. In just over half of the countries, the performance differences (between first generation and native students and between second generation and native students) are generally more than half a standard deviation (or 50 score points). These countries include Austria, Belgium, Denmark Germany, Luxembourg, Netherlands, Norway, Sweden, and Switzerland. In a second group's countries, which includes France, the United Kingdom and the United States, the performance differences are generally statistically significant but are less than 50 points. In only four countries – Australia, Canada, Israel and New Zealand – immigrant students generally perform at levels similar to native students.

TABLE 2B: Performance and performance differences on the mathematics scale by immigrant background in PISA 2003 and PISA 2006

	2003					2006				
	Performance on the mathematics scale			Difference in mathematics performance between native students and second-generation students	Difference in mathematics performance between native students and first-generation students	Performance on the mathematics scale			Difference in mathematics performance between native students and second-generation students	Difference in mathematics performance between native students and first-generation students
	Native students	Second-generation students	First-generation students			Native students	Second-generation students	First-generation students		
	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean diff. (2 nd -native) (SE)	Mean diff. (1 st -native) (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean diff. (2 nd -native) (SE)	Mean diff. (1 st -native) (SE)
Australia	527 (2.1)	522 (4.7)	525 (4.9)	-5 (4.7)	-2 (4.9)	519 (1.9)	531 (5.5)	530 (5.6)	12 (5.1)	11 (5.3)
Austria	515 (3.3)	459 (8.8)	452 (6.0)	-56 (9.3)	-63 (6.0)	515 (3.6)	435 (13.6)	450 (8.7)	-81 (13.8)	-65 (9.0)
Belgium	546 (2.5)	454 (7.5)	437 (10.8)	-92 (7.6)	-109 (10.9)	535 (2.7)	451 (10.0)	423 (8.3)	-84 (9.4)	-112 (8.5)
Canada	537 (1.6)	543 (4.3)	530 (4.7)	6 (4.4)	-7 (4.8)	531 (1.8)	524 (4.4)	524 (5.4)	-8 (4.5)	-7 (5.5)
Denmark	520 (2.5)	449 (11.2)	455 (10.1)	-70 (11.1)	-65 (9.8)	519 (2.5)	456 (8.8)	439 (7.6)	-63 (8.4)	-80 (7.6)
France	520 (2.4)	472 (6.1)	448 (15.0)	-48 (6.6)	-72 (15.0)	504 (3.3)	458 (9.8)	442 (12.2)	-47 (10.3)	-62 (12.4)
Germany	525 (3.5)	432 (9.1)	454 (7.5)	-93 (9.6)	-71 (7.9)	519 (3.4)	441 (8.4)	454 (7.9)	-78 (7.7)	-65 (7.5)
Israel	-	-	-	-	-	448 (4.2)	438 (7.5)	457 (7.5)	-10 (6.4)	9 (7.4)
Luxembourg	507 (1.3)	476 (3.3)	462 (3.7)	-31 (3.7)	-45 (4.1)	509 (1.5)	464 (2.7)	454 (3.8)	-46 (3.4)	-55 (4.2)
Netherlands	551 (3.0)	492 (10.3)	472 (8.4)	-59 (11.1)	-79 (8.8)	539 (2.3)	472 (9.8)	481 (8.6)	-66 (10.0)	-58 (8.3)
New Zealand	528 (2.6)	496 (8.4)	523 (4.9)	-32 (9.1)	-5 (5.6)	524 (2.5)	511 (6.9)	530 (5.3)	-13 (6.9)	6 (5.7)
Norway	499 (2.3)	460 (11.7)	438 (9.3)	-39 (11.3)	-61 (9.4)	495 (2.4)	446 (13.4)	437 (9.9)	-49 (13.1)	-58 (9.8)
Sweden	517 (2.2)	483 (9.8)	425 (9.6)	-34 (9.1)	-92 (9.7)	510 (2.4)	467 (7.1)	446 (7.2)	-42 (6.7)	-64 (7.2)
Switzerland	543 (3.3)	484 (5.0)	453 (6.1)	-59 (4.9)	-89 (6.0)	547 (2.9)	485 (4.8)	459 (6.5)	-62 (4.2)	-88 (5.8)
United Kingdom	-	-	-	-	-	499 (2.0)	474 (7.9)	474 (10.9)	-25 (7.7)	-25 (10.7)
United States	490 (2.8)	468 (7.6)	453 (7.5)	-22 (7.2)	-36 (7.5)	481 (4.1)	458 (5.8)	444 (7.4)	-23 (6.0)	-37 (7.2)

Notes: Differences that are statistically significant are indicated in bold.
Source: PISA 2003 and 2006 database. Table adapted from Christensen & Segeritz, 2008.

The emergence of these groupings highlights two other findings related to immigrant student performance. First, the performance differences between the two immigrant subgroups and native students are notably similar in each domain in 2003 and 2006. In general the achievement differences between immigrant and non-immigrant students are within 10 points of each other across the two years. There are only a few cases where the achievement differences deviate by more than 20 points different between 2003 and 2006 (see Tables 2a and 2b). Second, our results show that while the performance differences between first generation and native students are somewhat larger than the performance differences between second generation and native students, the differences between the two subgroups are rarely significant (see Stanat & Christensen, 2006). Of particular concern to policy makers may be that in many countries in Europe, second generation students are performing at substan-

tially lower levels than native students even though their entire schooling experience has been in the host country.

SOCIOECONOMIC STATUS AND IMMIGRANT STUDENT OUTCOMES

As noted above, immigrants in the sixteen countries are a diverse group of individuals varying not only in terms of country of origin, but also in terms of their educational and occupational experiences and the socioeconomic status they achieve in the receiving country. Using data from PISA it is possible to examine the socioeconomic differences between the immigrant students by using the composite index of economic, social and cultural status (ESCS) to examine socioeconomic differences between immigrant and non-immigrant students. In almost all of the countries discussed in this paper, the families of immigrant students exhibit lower levels on this index than families of native students. Using the 2006 PISA data, in every country, except Australia, second

TABLE 3: Index of economic, social and cultural status (ESCS) by immigrant background in PISA 2006

	ESCS index ²			Difference in ESCS index between native students and second-generation students	Difference in ESCS index between native students and first-generation students		ESCS index ²			Difference in ESCS index between native students and second-generation students	Difference in ESCS index between native students and first-generation students
	Native students	Second-generation students	First-generation students				Native students	Second-generation students	First-generation students		
	Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)				Mean score (SE)	Mean score (SE)	Mean score (SE)		
Australia	0.01 (0.02)	-0.07 (0.05)	0.05 (0.05)	-0.07 (0.05)	0.04 (0.05)	Luxembourg	0.30 (0.01)	-0.55 (0.04)	-0.51 (0.04)	-0.85 (0.04)	-0.82 (0.04)
Austria	0.09 (0.03)	-0.75 (0.13)	-0.54 (0.11)	-0.85 (0.13)	-0.64 (0.11)	Netherlands	0.10 (0.02)	-0.92 (0.09)	-0.56 (0.11)	-1.02 (0.09)	-0.66 (0.10)
Belgium	0.09 (0.02)	-0.72 (0.07)	-0.46 (0.10)	-0.81 (0.07)	-0.55 (0.09)	New Zealand	-0.01 (0.02)	-0.34 (0.07)	0.19 (0.04)	-0.33 (0.08)	0.20 (0.05)
Canada	0.02 (0.02)	-0.13 (0.06)	0.02 (0.05)	-0.15 (0.06)	0.00 (0.05)	Norway	0.04 (0.02)	-0.58 (0.11)	-0.79 (0.12)	-0.63 (0.11)	-0.84 (0.11)
Denmark	0.07 (0.03)	-0.89 (0.10)	-0.98 (0.10)	-0.96 (0.10)	-1.06 (0.11)	Sweden	0.05 (0.02)	-0.34 (0.09)	-0.57 (0.10)	-0.39 (0.09)	-0.62 (0.10)
France	0.09 (0.03)	-0.61 (0.08)	-0.52 (0.15)	-0.70 (0.08)	-0.61 (0.15)	Switzerland	0.13 (0.02)	-0.41 (0.04)	-0.50 (0.06)	-0.54 (0.04)	-0.63 (0.06)
Germany	0.11 (0.03)	-0.79 (0.07)	-0.53 (0.07)	-0.91 (0.06)	-0.64 (0.07)	United Kingdom	0.02 (0.02)	-0.31 (0.10)	-0.17 (0.12)	-0.34 (0.10)	-0.19 (0.12)
Israel	0.07 (0.03)	-0.07 (0.06)	-0.38 (0.06)	-0.14 (0.05)	-0.45 (0.07)	United States	0.11 (0.04)	-0.54 (0.09)	-0.66 (0.10)	-0.65 (0.09)	-0.77 (0.10)

²Scores standardized within each country.
 Note: Differences that are statistically significant are indicated in bold.
 Source: PISA 2003 and 2006 database. Table adapted from Christensen & Segeritz, 2008.

TABLE 4: Performance on the reading scale and mathematics scale by immigrant status and language spoken at home in PISA 2006

	Performance on the reading scale	Difference in reading performance				Performance on the mathematics scale	Difference in mathematics performance			
		Second-generation minus native students		First-generation minus native students			Second-generation minus native students		First-generation minus native students	
		Native students	Both sub-groups speak language of assessment at home ³	Second generation students speak a different language at home	Both sub-groups speak language of assessment at home		First-generation students speak a different language at home	Native students	Both sub-groups speak language of assessment at home	Second generation students speak a different language at home
	Mean score (SE)	Mean diff. (SE)	Mean diff. (SE)	Mean diff. (SE)	Mean diff. (SE)	Mean score (SE)	Mean diff. (SE)	Mean diff. (SE)	Mean diff. (SE)	Mean diff. (SE)
Australia	514 (1.9)	12 (4.1)	-4 (8.4)	14 (5.5)	-15 (7.5)	519 (1.9)	12 (4.3)	16 (9.6)	16 (5.8)	7 (6.9)
Austria	499 (3.4)	-46 (14.2)	-88 (23.0)	5 (14.9)	-47 (15.5)	515 (3.6)	-57 (15.6)	-89 (17.4)	-30 (14.2)	-64 (11.5)
Belgium	515 (2.9)	-49 (8.8)	-113 (9.7)	-80 (11.3)	-124 (13.9)	535 (2.7)	-66 (8.3)	-89 (10.4)	-96 (14.6)	-125 (14.2)
Canada	532 (2.2)	8 (4.4)	-13 (7.5)	-2 (7.2)	-24 (5.6)	531 (1.8)	-6 (4.8)	-5 (7.0)	-5 (7.5)	-5 (5.9)
Denmark	500 (2.9)	-31 (13.1)	-79 (12.3)	-49 (13.2)	-88 (10.4)	519 (2.5)	-36 (11.3)	-80 (12.2)	-52 (12.4)	-89 (9.9)
France	495 (4.4)	-32 (11.1)	-30 (11.0)	-51 (13.8)	-34 (18.0)	504 (3.3)	-38 (10.8)	-50 (13.7)	-76 (14.4)	-49 (16.2)
Germany	510 (3.8)	-28 (13.4)	-107 (12.4)	-40 (13.8)	-81 (11.3)	519 (3.4)	-34 (11.2)	-97 (10.0)	-43 (10.8)	-75 (8.7)
Israel	447 (4.4)	-2 (7.6)	5 (18.2)	16 (13.9)	-4 (9.4)	448 (4.2)	-5 (6.0)	1 (18.0)	8 (12.0)	13 (7.3)
Luxembourg	504 (1.7)	-35 (7.0)	-73 (5.2)	8 (7.5)	-97 (4.9)	509 (1.5)	-24 (6.2)	-54 (4.3)	17 (7.3)	-81 (4.9)
Netherlands	515 (2.7)	-53 (12.4)	-70 (18.5)	-28 (14.4)	-85 (15.0)	539 (2.3)	-62 (11.0)	-67 (15.0)	-36 (12.5)	-68 (11.8)
New Zealand	526 (3.0)	4 (8.3)	-34 (14.5)	0 (7.0)	-43 (8.8)	524 (2.5)	-8 (7.5)	-20 (13.3)	7 (5.8)	2 (8.2)
Norway	491 (2.8)	-30 (16.1)	-46 (22.6)	-40 (26.1)	-60 (14.1)	495 (2.4)	-41 (14.1)	-52 (19.3)	-36 (23.4)	-55 (11.2)
Sweden	514 (3.6)	-20 (9.5)	-30 (8.9)	-39 (14.5)	-72 (9.6)	510 (2.4)	-32 (8.9)	-44 (8.7)	-50 (13.6)	-66 (8.4)
Switzerland	515 (2.8)	-26 (5.3)	-63 (5.5)	-34 (10.2)	-98 (5.6)	547 (2.9)	-46 (4.6)	-71 (5.9)	-49 (10.0)	-99 (6.0)
United Kingdom	499 (1.9)	5 (10.4)	-25 (17.5)	-20 (12.3)	-54 (17.4)	499 (2.0)	-14 (8.5)	-34 (11.6)	-5 (10.3)	-33 (13.6)
United States	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	- (-)	481 (4.1)	-4 (7.6)	-34 (6.8)	-17 (11.7)	-44 (8.9)

³To be consistent with other analysis conducted with using PISA data, we combined students that speak the test language or another national language into one category.
 Notes: Differences that are statistically significant are indicated in bold.
 Source: PISA 2006 database.

TABLE 5: Regression of instrumental motivation⁴ on immigrant status in PISA 2003

		MODEL I		MODEL II				MODEL I		MODEL II	
		COEFF.	SE	COEFF.	SE			COEFF.	SE	COEFF.	SE
Australia	Intercept	.190	-(.015)	.160	-(.015)	Luxembourg	Intercept	-.520	-(.023)	-.510	-(.025)
	1 st Generation	.180	-(.034)	.190	-(.033)		1 st Generation	.480	-(.051)	.460	-(.057)
	2 nd Generation	.160	-(.043)	.180	-(.039)		2 nd Generation	.220	-(.051)	.200	-(.054)
	ESCS	–		.100	-(.018)		ESCS	–		-.030	-(.017)
	R-squared	.005		.013			R-squared	.026		.027	
Austria	Intercept	-.530	-(.028)	-.510	-(.027)	Netherlands	Intercept	-.300	-(.018)	-.310	-(.019)
	1 st Generation	.230	-(.074)	.170	-(.073)		1 st Generation	.270	-(.090)	.290	-(.094)
	2 nd Generation	.200	-(.104)	.130	-(.103)		2 nd Generation	.380	-(.071)	.410	-(.073)
	ESCS	–		-.110	-(.024)		ESCS	–		.040	-(.018)
	R-squared	.006		.014			R-squared	.015		.016	
Belgium	Intercept	-.350	-(.016)	-.370	-(.018)	New Zealand	Intercept	.250	-(.017)	.240	-(.018)
	1 st Generation	.380	-(.063)	.420	-(.066)		1 st Generation	.210	-(.042)	.200	-(.042)
	2 nd Generation	.160	-(.069)	.240	-(.072)		2 nd Generation	.190	-(.062)	.230	-(.065)
	ESCS	–		.080	-(.017)		ESCS	–		.080	-(.017)
	R-squared	.008		.013			R-squared	.008		.014	
Canada	Intercept	.170	-(.012)	.130	-(.012)	Norway	Intercept	.150	-(.020)	-.020	-(.026)
	1 st Generation	.340	-(.041)	.330	-(.041)		1 st Generation	.100	-(.081)	.240	-(.070)
	2 nd Generation	.190	-(.048)	.190	-(.048)		2 nd Generation	.180	-(.119)	.270	-(.122)
	ESCS	–		.110	-(.012)		ESCS	–		.270	-(.022)
	R-squared	.012		.020			R-squared	.001		.044	
Denmark	Intercept	.370	-(.016)	.340	-(.016)	Sweden	Intercept	-.010	-(.018)	-.060	-(.017)
	1 st Generation	.000	-(.100)	.060	-(.103)		1 st Generation	.290	-(.049)	.390	-(.049)
	2 nd Generation	.020	-(.091)	.110	-(.094)		2 nd Generation	.220	-(.077)	.290	-(.076)
	ESCS	–		.110	-(.019)		ESCS	–		.170	-(.020)
	R-squared	.000		.010			R-squared	.007		.030	
France	Intercept	-.110	-(.022)	-.110	-(.023)	Switzerland	Intercept	-.090	-(.019)	-.080	-(.019)
	1 st Generation	.410	-(.106)	.470	-(.108)		1 st Generation	.300	-(.054)	.250	-(.054)
	2 nd Generation	.130	-(.055)	.190	-(.060)		2 nd Generation	.140	-(.043)	.090	-(.046)
	ESCS	–		.070	-(.024)		ESCS	–		-.080	-(.017)
	R-squared	.006		.011			R-squared	.009		.013	
Germany	Intercept	-.080	-(.019)	-.080	-(.019)	USA	Intercept	.160	-(.019)	.130	-(.021)
	1 st Generation	.250	-(.066)	.240	-(.072)		1 st Generation	.170	-(.062)	.210	-(.062)
	2 nd Generation	.170	-(.059)	.170	-(.063)		2 nd Generation	.110	-(.053)	.140	-(.055)
	ESCS	–		.000	-(.018)		ESCS	–		.070	-(.016)
	R-squared	.006		.006			R-squared	.002		.006	

⁴ Instrumental motivation is z-standardized within each country.
 Notes: Differences that are statistically significant are indicated in bold.
 Source: PISA 2003 database.

generation students exhibit significantly lower levels on the ESCS index than native students (see Table 3). First generation students show significantly lower levels on the ESCS index in all but four countries (Australia, Canada, New Zealand and the United Kingdom).

One might think that the socioeconomic differences might explain the performance differences discussed earlier. However, the findings indicate that while ESCS is significantly associated with students’ performance in many countries, this alone does not explain immigrant student performance. In fact, in many countries significant performance differences remain even after accounting for student’s socioeconomic background (see Segeritz and Christensen, 2008 and Stanat and Christensen, 2006). These findings using data from both PISA 2003 and 2006 indicate that there may be a need for policy interventions targeted directly at supporting immigrant students’ performance to help foster these students’ success in school.

THE ROLE OF LANGUAGE IN IMMIGRANT STUDENT OUTCOMES

Many immigrant students speak a language other than the language of instruction at home. These students may experience additional challenges in school if they do not master the language of instruction sufficiently. The PISA 2003 and 2006 results indicate that first and second generation students who speak a language other than the language of instruction at home have lower scores on the assessments of reading and mathematics literacy. Using the 2003 mathematics data, we found that across the case countries, first and second generation students who did not speak the test language at home score about a quarter of a standard deviation or 25 points lower than first or second generation students who did speak the test language at home (Stanat & Christensen, 2006).

The 2006 PISA results in mathematics and reading further underscore the importance of language for many immigrant students (see Table 4). In many countries, immigrant students (first or second generation) who do

not speak the language of instruction at home score 20 points lower than immigrant students who speak the language of instruction at home. In some domains and immigrant subgroups this difference is more than 40 points. These differences are particularly notable in countries with the largest achievement gaps between immigrant and non-immigrant students. The importance of language can also be seen in the results of the United Kingdom and the United States, where immigrant students who do not speak the test language at home exhibit significant performance differences from native students and immigrant students who speak the test language at home. These findings should not be taken to suggest that immigrant families should be discouraged from using their native languages at home. Research has shown that proficiency in more than one language is possible, and multilingualism can be viewed as an asset in its own right. The disadvantage associated with not speaking the language of instruction at home, however, indicates that immigrant students in many of the case countries may not have sufficient opportunities to develop their skills in the language of instruction which may help explain the performance differences observed for these students in the PISA data.

As part of the PISA thematic report *Where Immigrant Students Succeed*, we conducted a survey in 2005 of countries' (or subnational entities in the case of federal systems) policies and practices for helping immigrant students attain proficiency in the language of instruction (see Chapter 5 of Stanat & Christensen, 2006). These survey results cannot be linked to the PISA assessment results to establish which different language support practices contribute to helping close the immigrant achievement gaps. What the survey information does show is that in countries where there are smaller achievement gaps between immigrant and non-immigrant students (e.g. Australia and Canada), language support tends to be more structured and systematic (the types of programs and supports does of course vary across the states and provinces of Australia and Canada). For example, these programs tend to have explicit standards and requirements in place with the goal of helping students acquire the language skills necessary to successfully integrate into the appropriate grade level. Furthermore, programs in these countries tend to be time intensive and offer supports as needed at both the primary and lower secondary level. In contrast, in some countries where the language support is less systematic, the performance differences between immigrant and non-immigrant students are much larger. For example, in Belgium and Luxembourg, the survey results indicated that the majority of second language learners did not receive any additional language support

at school. It is important to note, however, that the landscape of language support is rapidly changing and new programs are being introduced in immigrant receiving countries to help support students' language learning. In Germany, for instance, support has intensified in recent years, with special focus on pre-school and elementary school children.

MOTIVATION

While the preceding sections have highlighted the performance differences between immigrant and native students, this section explores the relative levels of immigrant and native students' motivation. Previous educational research has indicated the importance of these characteristics in relation to student performance (e.g. Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). In addition, studies have shown that immigrant students and their parents are highly the opportunities that the receiving country has to offer (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 1995) However, US studies have also shown that over time immigrant students are at risk for academic disengagement as they are exposed to challenging personal and school situations which may lead to lower levels of motivation (e.g. Portes and Rumbaut, 2001).

PISA 2003 asks students about their instrumental motivation as it relates to mathematics and the results for immigrant students are striking. In almost every country, first and second generation immigrant students exhibit significantly higher levels of instrumental motivation (see Table 5). The exceptions are both immigrant subgroups in Denmark and Norway and second generation students in Austria, where there are not significant differences between the immigrant subgroups and their native peers. The findings remain very similar after accounting for the socioeconomic status of these students (see Model II in Table 5). Other studies using PISA have also found that immigrant students across countries have higher educational aspirations than their native peers. This finding is particularly striking when accounting for students' socioeconomic status (see Stanat, Segeritz, & Christensen, in press, and Stanat & Christensen, 2006). As indicated by these findings, that is a group of students who exhibit relatively high motivation to succeed in school. From a policy and programmatic perspective, the question is how to make use of students' motivation to ensure academic success in school. While the PISA data are not able to answer this question, research using a rich dataset on immigrant student adaptation shows that tangible and emotional school-based support (e.g. having someone at school to ask for help with schoolwork or being able to count on at least one adult at school) play a critical role for academic engagement of immigrant students (Suárez-

Orozco, Pimentel, & Martin, 2009). Studies of student mentoring among immigrant students have indicated that may be another promising strategy for helping support students' positive approaches to learning (e.g. Crul, 2007).

CONCLUSION

The PISA data indicate that in many countries with substantial immigrant populations, immigrant students perform at significantly lower levels than their non-immigrant peers. As the data does not capture countries of origin or native language, these findings mask differences that exist among diverse immigrant populations. Even in countries such as Canada, where immigrant students perform at similar levels to their native counterparts on the PISA, research has shown that there are significant

differences in academic achievement for some ethnolinguistic groups (Garnett, Admamuti-Trache, & Ungergleider, 2008). The data also show that in many countries socioeconomic status alone does not explain the large achievement gaps indicating that there may be a need for further understanding of immigrant achievement gaps and possibly target policies and programs for these students. One area where particular focus may be warranted is supporting immigrant students who do not speak the language of instruction at home in gaining the language competencies they need to succeed in school. Furthermore, understanding what school practices and programs may help to make use of immigrant students' higher levels of motivation may also help to mitigate achievement difference and help immigrant students succeed in school.

LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS AU PISA : UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE

Les immigrants et leurs enfants forment des minorités croissantes dans les écoles des pays d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Australie et de Nouvelle-Zélande. Réussir l'intégration des jeunes immigrants représente un défi politique et pratique pour ces pays et passe nécessairement par l'école qui joue un rôle central dans l'intégration en favorisant le développement des compétences langagières et académiques.

Cet article s'intéresse aux données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE sur les compétences des élèves immigrants de première et deuxième générations. Il est tiré d'une étude menée au cours des cinq dernières années portant sur les données du PISA (Christensen & Segeritz, 2008; Stanat & Christensen, 2006). Dans cet article, nous étudions les données de 2003 et 2006 du PISA sur les élèves immigrants de 16 pays d'accueil, leurs résultats scolaires, leur statut socioéconomique (SES), leur langue et leurs motivations et aspirations académiques.

Le PISA évalue principalement la littératie des élèves de 15 ans : ils doivent appliquer leurs connaissances et leur compréhension à des situations quotidiennes. Les évaluations dans chaque domaine sont pondérées afin que, pour l'année de base, la moyenne des élèves des pays de l'OCDE soit de 500 points avec un écart type de 100 points.

Les questionnaires du PISA sur les antécédents des élèves permettent de comparer trois sous-groupes : *les élèves de première génération* (élèves et parents nés à l'étranger); *de deuxième génération* (élèves nés dans le pays évalué avec deux parents nés à l'étranger) et *les*

élèves natifs du pays (élèves dont au moins un parent est né dans le pays évalué). Le terme «élèves immigrants» désigne des élèves de première et de deuxième générations.

Seuls certains pays présentent assez d'élèves immigrants dans leur échantillon pour générer des estimations concluantes des niveaux de performance. Nous avons inclus les pays ayant au moins 3% de chaque sous-groupe (première et deuxième générations). Les échantillons des pays devaient aussi inclure au moins 100 élèves de première génération et 100 de deuxième génération. Les pays suivants répondent aux critères : Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, France, Allemagne, Israël, Luxembourg, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Suède, Suisse, Royaume-Uni et États-Unis (voir le tableau 1 pour une description des échantillons de 2003 et 2006).

En utilisant les données de deux ans et deux domaines d'étude, et en calculant les différences de résultats entre les élèves de première génération et les élèves nés au pays et entre les élèves de deuxième génération et les élèves nés au pays, on a constaté huit ensembles de différences de résultats. En examinant l'ampleur des différences selon les années et les domaines, on remarque trois regroupements de pays. Dans plus de la moitié des pays, les différences de résultats (première génération vs nés au pays; deuxième génération vs nés au pays) s'élèvent généralement à plus de la moitié d'un écart type (ou 50 points). Ces pays sont : Autriche, Belgique, Danemark, Allemagne, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Suède, et Suisse. Dans le deuxième regroupement incluant la France, le Royaume-Uni et les États-Unis, les différences sont généralement statistiquement significatives, mais sont de moins de 50 points. Finalement, en Australie, au Canada, en Israël et en Nouvelle-Zélande, les élèves immigrants réussissent de façon semblable aux élèves nés au pays (tableaux 2a et 2b).

On peut penser que les différences socioéconomiques expliquent les différences de résultats (tableau 3). Or, les résultats montrent qu'alors que le SES influence significativement les performances des élèves de plusieurs pays, il ne peut expliquer seul les performances des élèves immigrants. En effet, dans plusieurs pays, les différences restent significatives même si l'on tient compte du SES des élèves (Segeritz & Christensen, 2008; Stanat & Christensen, 2006). Ces données, basées sur les PISA 2003 et 2006, montrent qu'il faut des politiques d'intervention pour soutenir les élèves immigrants et favoriser leur réussite.

Plusieurs élèves immigrants parlent une autre langue que la langue d'instruction à la maison. Ils vivent un défi supplémentaire s'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'instruction. Les résultats de 2003 et 2006 du PISA indiquent que les élèves de première et deuxième générations ne parlant pas la langue d'instruction à la maison ont des résultats significativement inférieurs en lecture et en mathématiques (tableau 4). Dans le cadre du rapport thématique *Where Immigrant Students Succeed*, nous avons effectué un recensement en 2005 des politiques et programmes prévus par les pays (ou les gouvernements locaux, dans les systèmes fédéraux) pour aider les élèves immigrants à maîtriser la langue d'instruction (Chapitre 5 de Stanat & Christensen, 2006). Ces résultats ne peuvent être liés aux évaluations du PISA pour déterminer les mesures d'appui linguistique qui permettent de réduire les écarts de performance des élèves immigrants. Ils montrent par contre que dans des pays où les écarts entre immigrants et non-immigrants sont petits (en Australie et au Canada), le soutien linguistique est mieux structuré et plus systématique. À l'inverse, dans certains pays où le soutien linguistique est moins systématique, les différences de résultats sont beaucoup plus grandes entre élèves immigrants et non-immigrants.

Le PISA 2003 a également interrogé les élèves sur leur motivation instrumentale liée aux mathématiques. Les résultats des élèves immigrants sont étonnants. Pratiquement partout, les élèves de première et deuxième générations ont des niveaux significativement plus élevés de motivation instrumentale (tableau 5).

Les données du PISA indiquent que dans plusieurs pays accueillant d'importantes populations immigrantes, les élèves immigrants réussissent significativement moins bien que leurs camarades non-immigrants. Elles montrent aussi que dans plusieurs pays, le statut socioéconomique ne peut expliquer à lui seul les écarts dans les résultats des immigrants. Il faudrait mieux comprendre ces écarts et prévoir des programmes et des politiques ciblés pour cette clientèle, particulièrement en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue d'instruction, dont la maîtrise est essentielle pour réussir à l'école. En outre, en cernant les

programmes scolaires qui peuvent tirer profit de la motivation élevée des élèves immigrants, on pourrait réduire les différences de résultats et aider les élèves immigrants à réussir à l'école.

REFERENCES

- Christensen, G., and Segeritz, M. (2008). "An International Perspective on Student Achievement". In Bertelsmann Stiftung, *Immigrant Students Can Succeed: Lessons From Around the Globe* (pp. 11-33). Verlag Bertelsmann Stiftung .
- Christensen, G. (2004), "What Matters for Immigrant Achievement Cross-Nationally? A Comparative Approach Examining Immigrant and Non-Immigrant Student Achievement," Unpublished Dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Crul M. (2007). Student mentoring among migrant youth. A promising instrument. Paper presented at Education, Diversity and Excellence conference, January 2007, Upplands Väsby, Sweden.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., and Schiefele, U. (1998), "Motivation to succeed", in W. Damon and N. Eisenberg (eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 1017-1095), Wiley, New York, NY.
- Garnett, B., Admamuti-Trache, M., and Ungerleider, C. (2008). The Academic Mobility of Students for Whom English is Not a First Language: The Roles of Ethnicity, Language, and Class. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol 54, No 3 pp. 309-319.
- Stanat P., and Christensen G. (2006). "Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003," Paris: OECD.
- Stanat, P., Segeritz, S., and Christensen, G. (in press) *Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (School-related Motivation and Aspirations of Immigrant Students)*.
- Suárez-Orozco C., Pimentel A., & Martin M. (2009) "The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth," *Teacher College Record*. Vol. 111 (3) pp. 712-749.
- Suárez-Orozco, M., and Suárez-Orozco, C. (1995), *Transformations: Migration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*, Stanford University Press, Stanford, CA.

FOOTNOTES

- ¹ We use data for 2003 and 2006 where available. Data from 2003 is not available for Israel or the United Kingdom. Reading data for 2006 is not available for the United States.

UNDERSTANDING DIVERSE IMMIGRANT STUDENTS' TRAJECTORIES IN AMERICAN SCHOOLS¹

Carola Suárez-Orozco is a professor of Applied Psychology at New York University School of Culture, Education, & Human Development as well as Co-Director of Immigration Studies at New York University. She publishes widely in the areas of immigrant families and youth, immigrant identity formation, immigrant family separations, and gendered experiences of immigrant youth. In 2006, Professor Suárez-Orozco received an American Psychological Association Presidential Citation for her contribution to the field.

ABSTRACT

Using a five-year longitudinal, mixed-methods approach, varying academic trajectories of newcomer immigrant students from diverse settings were identified. While some newcomer students performed at high or improving levels over time, others showed diminishing performance. Significant group differences in academic trajectories emerged, particularly between the high achieving youth and the other groups. Consistent with ecological-developmental theory, *School Characteristics* (a-school segregation rate, b-school poverty rate, and c-student perceptions of school violence), *Family Characteristics* (a-maternal education, b-parental employment, and c-household structure), and *Individual Characteristics* (a-academic English proficiency, b-academic engagement, c-psychological symptoms, d-gender, and e-psychological symptoms) were associated with different trajectories of academic performance. Analyses of 75 case studies triangulated many of the quantitative findings and illuminated patterns not detected in the quantitative data. The study shed light on the cumulative developmental challenges immigrant students face as they adjust to their new educational setting.

While some immigrant youth are remarkably successful, all too many struggle to succeed in the educational system, performing poorly on such academic indicators as grades, achievement tests, dropout rates, and college attendance (Gándara & Contreras, 2008). In particular, newcomer students who arrive sometime during their secondary education must surmount the formidable barriers of adjusting to their new land (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco, & Todorova, 2008), while concurrently developing their academic new-language skills (Carhill, Suárez-Orozco, & Páez, 2008) and accruing graduation requirements (Ruíz-de-Velasco, Fix, & Clewell, 2001) in a high-stakes testing environment oblivious to the needs of second language learners (Hood, 2003; Menken, 2008). Moreover, their parents are often ill-equipped to help them navigate a complex, foreign, and sometimes hostile educational system (Suárez-Orozco et al., 2008). Consequently, for many immigrants, length of residence in the United States is associated with declining academic aspirations (Hernández & Charney, 1998; Portes & Rumbaut, 2001.) Such academic declines are particularly troubling when we consider the rapidly growing proportion of immigrant-origin youth in the North American educational system.

Approximately half of these newcomer students arrive sometime during their secondary education (Ruíz-de-Velasco, et al., 2001) – a time identified as being one of heightened developmental vulnerability (Eccles & Roeser 2003). The middle and high schools they encounter are often ill-equipped to address the needs of these early adolescent newcomers, leaving them “overlooked and under-served” (Ruíz-de-Velasco, et al., 2001, p 1). In a knowledge-intensive economy in which the stakes of school failure are greater than ever before (Bloom, 2004), deepening our understanding of the processes that contribute to trajectories of academic success and failure has clear social implications.

STUDY OVERVIEW

An ecological (Bronfenbrenner & Morris, 1998) perspective – arguing that human behavioral development is shaped by family and school environment – informed the conceptual framing of this study. Quantitative methodological strategies were used to describe trajectories of performance over time and to delineate associations between indicators of family capital, school characteristics, and individual characteristics to academic trajectories. We deepened our under-

standing of academic trajectories of performance by using a complementary qualitative methodological strategy (Hammersley, 1992) that made use of interviews, ethnographic observations, school records, and multiple case studies. Mixing methods allowed us to determine trends and uncover unanticipated causal links, which quantitative data do not reveal, shedding light on the developmental and interactional processes at play (Yin, 2003). This mixed-methods approach allowed us to rely on several points of view – students, their parents, and school data – and deepened our understanding of the ecological challenges newcomer adolescent youth encounter as they enter American schools (see Suárez-Orozco, Gaytán, Bang, Pakes, & Rhodes, 2010 for more detail about the methodological approach).

The data reported here were derived from the Longitudinal Immigration Student Adaptation (LISA) study (Suárez-Orozco, et al., 2008), a five-year longitudinal study that used interdisciplinary and comparative approaches in order to document patterns of adaptation among 407² recently-arrived immigrant youth from Central America, China, the Dominican Republic, Haiti, and Mexico. Students were recruited from seven school districts in regions of Boston and San Francisco areas with high densities of newcomer immigrant students.³ Students were interviewed annually and parents were interviewed at the beginning and then again five years later at the end of the study. In the third year of the study we selected 75 students evenly distributed by country of origin (15 participants in each) who represented a range of academic engagement profiles for case study research. These students were selected based upon an examination of school records and ethnographic observations by the research assistants, with an eye to capturing a range of patterns of school engagement and performance across country-of-origin groups analyses of the case studies. Representative cases will be presented in this text to illustrate the findings (for more details on the specific case studies presented here as well as several other case studies for each trajectory of performance, see Suárez-Orozco et al., 2008).

FINDINGS OF THE STUDY

The aims of this study were to identify the varying academic trajectories of recently arrived immigrant students and then describe family, school, and individual contextual factors associated with membership to the different trajectories. We found five distinct trajectories of performance for the newcomer students (see Suárez-Orozco, et al., 2008 for details).

We examined the contributing role of several family capital factors, school characteristics, and individual characteristics using multinomial logistic regressions

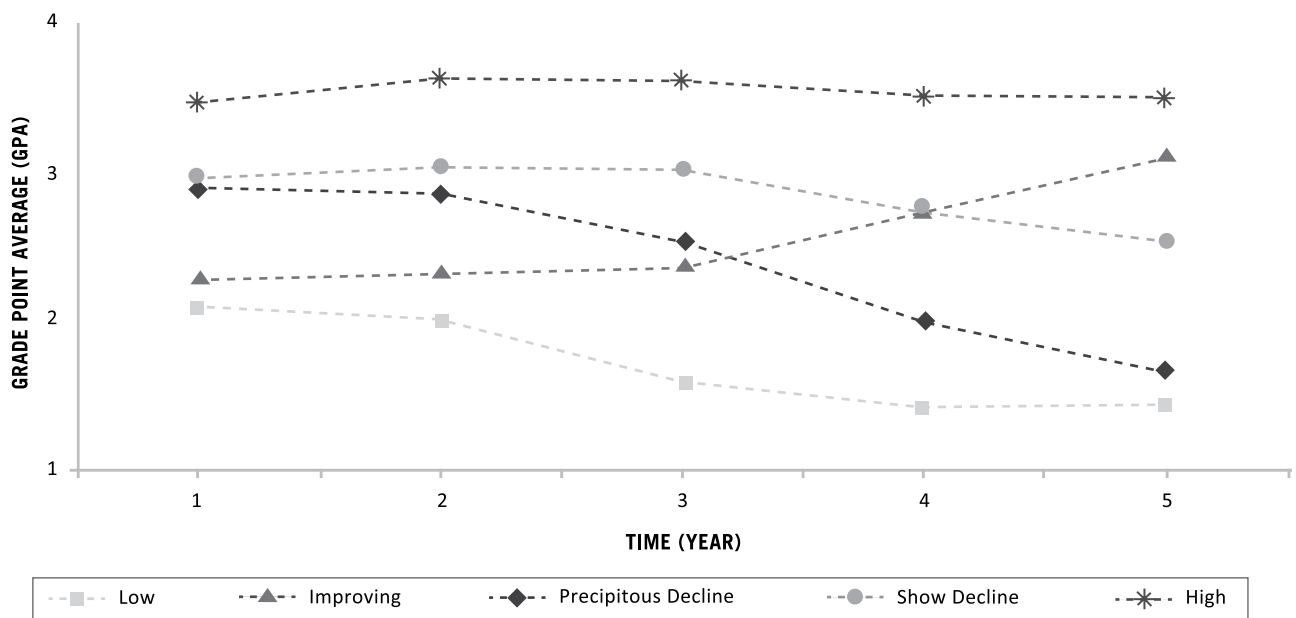
and multiple case study approaches (see Suárez-Orozco, et al., 2010 for details). These analyses established factors distinguishing trajectories including: having two adults in the household, school segregation and school poverty, student's perceptions of school violence, academic English proficiency, reported psychological symptoms, gender, and being over-aged for grade. The multiple case study approach (Yin, 2003) triangulated and validated many of these quantitative findings. The multiple case study approach "capture[d] the complexity of the experiences" (Foster & Kalil, 2007, p. 831) across school and home contexts, allowing us to make cross-case conclusions, and revealed patterns that did not emerge simply from the descriptive data nor from the multinomial regressions.

Approximately a quarter of the participants did remarkably well academically. These *High Achievers* started out as high performers and maintained high achievement through the course of the 5 years of the study. High Achievers demonstrated predictable advantages in family capital and family structure associated with academic achievement (Bourdieu & Passeron, 1977; Madaus & Clarke, 1998). Relative to the other groups, High Achievers attended schools that were the least segregated and had the fewest students qualifying for free lunch. They had the strongest English language skills and were the most engaged in their studies.

The academic performance of nearly two-thirds of the sample declined over the course of the study. Approximately a quarter of the participants were *Slow Decliners*, demonstrating a waning in performance of approximately a half of a grade over 5 years. The analyses of our multiple-case studies data set allowed us to code for unanticipated patterns, which revealed that in many cases, a premature transition into a demanding academic setting led to a downward trend in grades. Often we would see a newcomer student put in a Herculean effort in a fairly sheltered setting, one that was not particularly demanding academically, and achieve high grades in that setting. After two or three years students would then be transferred into a more demanding academic setting. However, they did not necessarily have the requisite academic English skills in place and received little in the way of social or academic supports while making that transition. This academic context would lead to a drop in grades as well as a highly stressful academic voyage. Some young people swam against these strong currents, eventually getting to the other side, but others had trouble sustaining the energies it took to do so (Suárez-Orozco et al., 2008).

More alarming was the grade and a half drop that *Precipitous Decliners* (who comprised 27.8 percent of the sample) experienced. The multinomial logistic regressions indicate that these students struggled with multiple school and background impediments. They attended low

FIGURE 1: GPA performance trajectories



quality schools and had poor English language proficiency. In addition, Precipitous Decliners were the most likely of all the groups to report psychological symptoms both at the beginning and end of the study – clearly, these issues took their toll. The case studies revealed that many of these students had difficult pre-migratory histories (hardship abroad and long separations from parents) and arrived to complicated circumstances (difficult reunifications, less than optimal neighborhoods and schools) once they arrived to their new land. Students who were initially engaged in their school work had difficulty maintaining this engagement for long in far from optimal and often hostile school environments (Suárez-Orozco, et al., 2008). Few had adult supports or academic models, though they sometimes had active social lives with peers. Although the majority of Precipitous Decliners arrived with great hopes and dreams, they could not sustain them in the face of cumulative adversity.

Another 14.4 percent of our participants – the *Low Performers* started out with low performance and declined further over time. Low achieving students tended to arrive to their new land with a series of significant challenges. The quantitative data showed that these students had families with the least resources. Their English skills were weak, and they admitted to the least academic engagement, which distinguished them from all of the other trajectories. Their low engagement was not surprising given that school segregation and

poverty, indicators of poor quality schools, also separated them from all of the other performance trajectories. The multiple case study analyses added further insights into the role of interrupted schooling, lengthy family separations, undocumented status, and barren social worlds in the poor academic performance of these youth. The *Low Achievers* simply never found their academic bearings and found the lure of work both economically more viable and a salve to their egos. In the illustrative case study of León, we see how a multitude of negative circumstances leads to compromised academic opportunities.

The remaining 11 percent of the students – the *Improvers* – started out quite low but over the course of time, overcame their initial acculturation stress and reached nearly the same levels of achievement as the *High Achievers*. With these participants, the quantitative data revealed that they tended to be more engaged and attend less problematic schools than their counterparts who precipitously declined or who achieved poorly. The multiple case studies, however, provided evidence that there were other distinguishing patterns among these newcomers. Many had sustained some sort of pre-migratory trauma. They had undergone long family separations and problematic initial family reunifications. To their advantage, they tended to settle into schools that provided them a healthy fit with their developmental needs (Eccles & Roeser 1993). Over time, many found mentors and

community supports that guided them in their journeys in their new land, and who arguably contributed to their academic engagement (Suárez-Orozco et al., 2008).

Overall, students with the most school, familial, and individual resources tended to perform better academically over time. The *High Achievers* often demonstrated a constellation of advantages: they started out as high performers and maintained high achievement throughout the five-years of the study. On the other hand, the *Low Performers* started out with low performance and declined further over time, unable to engage in school given the myriad of risk factors. The *Precipitous Decliners* started out doing better in school than their *Low Achieving* peers but after struggling with multiple school and background impediments, appeared unable to sustain the effort over the course of time. *Improvers*, on the other hand, faced initial challenges but had enough environmental supports that, over the course of time, allowed them to overcome their initial “transplant shock.”

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

In some ways these patterns of findings are consistent with findings among non-immigrant students.

- Families with limited resources often enter our poorest school systems, which have the very least to offer the students most in need of support. Thus, the poor performance of Low Performers and Precipitous Decliners can in part be attributed to the particularly poor quality of the schools they attended, which did little to foster engagement in their students and possibly motivated transfers to other schools, augmenting their academic risk (Eccles et al., 1993; Orfield & Lee, 2006).
- The pattern of *Slow Decliners* is typical of this age group as they make transitions through middle and high schools; the academic demands of high school are greater than those middle school, the distractions of puberty increase, and the social supports from adults tend to lessen (Alspaugh, 1998). Our findings also show how premature transitions into new academic settings without sufficient supports place newcomers at risk of declining performance despite great efforts on their part.
- Consistent with previous findings in other populations, girls demonstrated better educational outcomes than boys both initially and over time (Conchas & Noguera, 2004; Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004). Girls were more likely to report interpersonal relationships in school that bolstered their engagement and persistence in the face of academic frustration (López, 2003; Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004).
- School engagement was related to higher academic performance (Fredricks et al., 2004; Greenwood et al., 2002), as has been found in other school populations.

The effort required to do well in school – regular attendance, completing homework assignments, being able to express and understand the language – were related to high academic performance over time.

- As with other populations, students who reported greater psychological distress were at greater risk for academic decline (Blechman et al., 1986; Ripple & Luthar, 2000). Addressing the psychological needs of students would help them to better attend to their studies.

OTHER RISK FACTORS WERE MORE UNIQUE TO THE IMMIGRANT EXPERIENCE

Family Separations. The issue of parental separations as a result of migration is an issue very specific to the immigrant youth experience (Suárez-Orozco, Todorova, & Louie, 2002). For a variety of reasons – the high cost of migration, the difficulty establishing stable work and living conditions in the new land, and inefficient (at best) or draconian (at worst) immigration policies – a majority of immigrant children experienced separations from their parents of a prolonged nature lasting anywhere from 6 months to nearly their entire childhood as part of the migratory process. Our analysis of parental separations revealed complicated relationships between various dimensions of the separation experience and resulting academic trajectories. The presence of a maternal separation in the child’s immigration history is negatively associated with academic trajectory: students who have experienced separation from their mothers were more likely to be Precipitous Decliners or Slow Decliners than Higher Performers. This was also the case for separations from the father. Furthermore, the longer the separation from the father the greater the negative effect on academic trajectories. Our national policies should work to minimize protracted family separations, which currently too often extend across half a childhood. Once reunifications occur, family community and counseling supports should be provided to ease the transition.

School Changes. In addition to their immigrant transition, we found that early adolescent newcomers must cope with what has been established to be extremely disruptive to academic performance: school changes. Participants changed schools two or three times in the course of the five years; thus, multiple school transitions proved to be a norm and placed them at risk for academic decline (Mehana, & Reynolds, 2004). Families should be counseled about the implications of school transitions, as parents may not be aware of its effects on their children’s academic performance. A system of national school records should be developed to allow records to follow students in a streamlined manner across school and district sites. Assessment for appropriate placement and transitional tutoring would also serve to minimize the transitional academic wear and tear on students.

Second Language Acquisition. It has been well established that 4 to 7 years of *optimal academic instruction* are generally required for students to develop academic second language skills comparative to native English speakers (Cummins, 1991; Hakuta, Butler, & Witt 2000). Unfortunately, instead many newcomers enter highly segregated, high poverty, linguistically isolated schools (Orfield and Lee 2006) that provide far from optimal conditions. Thus, struggles in language are well presented in LISA data: only 7 percent of the sample had developed academic English skills comparable to those of their native-born English-speaking peers after an average of 7 years in the U.S (Carhill, Suárez-Orozco, & Pérez, 2008; Suárez-Orozco et al., 2008). The case studies revealed that in many cases, newcomer immigrant children have almost no meaningful contact with English-speaking peers. Indeed, more than a third of the immigrant students in the LISA study reported that they had little opportunity to interact with peers who were not from their country of origin, which no doubt contributed to their linguistically isolated state (Suárez-Orozco et al., 2008). When English learners are not able to participate and compete in mainstream classrooms, they often read more slowly than native speakers, do not understand double entendres, and simply are not exposed to the same words and cultural information of native-born middle-class peers. Their academic language skills may also prevent them from being easily engaged in academic contexts, and to perform well on “objective” assessments that are designed for native English speakers. It is not surprising that children with limited English proficiency were likely to evidence lower trajectories of performance.

Thus, students should be provided the second language learning supports they need for sufficient time to allow them to catch up with their native speaking monolingual peers. They should not be assessed on high stakes tests designed for monolingual peers until they have had adequate time to develop their academic new-language skills. They should be assessed on content rather than new language knowledge in academic courses. While they are acquiring their new language skills, they should be provided with academically engaging and rigorous course materials so that they will not fall behind their native-speaking peers but be provided tutoring and support as they attain their new language skills.

Unauthorized Status. Because this was a longitudinal study and it was important to us not to compromise our participants’ trust, we never directly asked about citizenship status as part of our data collection. Thus, this was not a variable available to us for our quantitative analyses. Over the course of the study, however, many of our participants confided to us their worries about their precarious unauthorized status. Particularly for the Low and Precipitous achievers, the case studies revealed that the students’ sense of being unable to participate in this society and their hopelessness about their ability to continue on to college and work at anything but the lowest echelons of the service and underground economies contributed to their academic disengagement in palpable ways. Having students who are second-class members of society living in the shadows is a serious issue that receiving societies must squarely face. If left unaddressed, the negative implications over time for both the students and society are clear.

COMPRENDRE LES DIFFÉRENTS CHEMINEMENTS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS DANS LES ÉCOLES AMÉRICAINES

Les élèves immigrants qui arrivent au milieu de leur cheminement scolaire doivent relever d’importants défis tout en s’adaptant à leur nouveau pays (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et Todorova, 2008). Ils doivent se familiariser avec un nouveau système scolaire, acquérir des compétences académiques en anglais et remplir les exigences pour obtenir leur diplôme (Ruiz-de-Velasco, Fix, et Clewell, 2001). De plus, leurs parents sont souvent mal outillés pour les aider à se débrouiller dans un système scolaire étranger, complexe et parfois hostile. Ces élèves sont soumis au stress de la migration (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001), ce qui les place en situation de risque au niveau scolaire. Près de la moitié des élèves nouveaux venus arrivent au milieu de leurs études dans des écoles

secondaires souvent mal équipées pour répondre à leurs besoins. Par conséquent, plusieurs élèves sont « négligés et mal servis » (Ruiz-de-Velasco et coll., 2001:1).

Cette étude, basée sur des données longitudinales sur de jeunes immigrants, a deux objectifs : 1-comprendre les différents cheminement scolaires des nouveaux venus d’origine immigrante et 2-examiner comment les variables individuelles, familiales et scolaires contribuent aux différentes trajectoires d’adaptation.

Nous avons recruté 407 participants (dont 53% de filles) récemment arrivés d’Amérique centrale, de Chine, de République dominicaine, d’Haïti et du Mexique, dans la région de Boston et de San Francisco. Les participants étaient âgés de 9 à 14 ans au début de l’étude (M = 11,7 ans). De façon significative, les Haïtiens étaient plus jeunes de un an que les Dominicains et les Chinois. Tous les participants n’avaient pas passé plus d’un tiers de leur vie aux États-Unis (M = 1,93 an). À l’an 5 de l’étude, il restait 309 élèves : 72 Chinois, 60 Dominicains,

57 Centre-Américains, 50 Haïtiens, 70 Mexicains) soit un taux d'attrition annuelle de 5%. L'échantillon actuel comporte 282 élèves pour lesquels nous avons les bulletins (notre variable dépendante) des cinq années.

Les élèves ont été recrutés dans une cinquantaine d'écoles de sept secteurs représentatifs des milieux d'accueil des nouveaux venus de chaque origine. Nous avons rencontré les élèves en entrevue chaque année, pendant ou après l'école. Les entrevues avec les parents se sont déroulées au domicile des participants. Des assistants de recherche bilingues ont procédé à toutes les entrevues individuelles, dans la langue préférée des participants.

Les données obtenues des écoles comprenaient le pourcentage d'élèves non-blancs fréquentant l'école; le pourcentage d'élèves de l'école recevant un repas gratuit ou à coût réduit et les données du bulletin. *Les données obtenues des élèves* incluaient : leur perception sur la violence à l'école, leur implication scolaire; leurs compétences en anglais (BVAT), leurs résultats au WJTA-R (Woodcock- Johnson Tests of Achievement—Revised) et leurs symptômes psychologiques. *Les données obtenues des parents* incluaient la scolarité de la mère, l'emploi du père et des renseignements sur les séparations familiales.

Les données quantifiables révèlent que même si certains élèves immigrants obtiennent de bons résultats scolaires ou s'améliorent, dans le temps, d'autres ont des résultats qui faiblissent. Parmi les facteurs influençant le cheminement scolaire, on trouve : la scolarité de la mère, la présence de deux adultes à la maison, l'absence de séparation familiale, la ségrégation et la pauvreté scolaire, l'implication scolaire et les symptômes psychologiques. De nombreuses études de cas approfondies ont révélé de nouveaux renseignements pour lesquels nous n'avions pas de données exhaustives (événements traumatisants, statut de sans-papiers, émergence d'un mentor informel) ainsi que les processus développementaux et interactionnels en jeu.

Les élèves bénéficiant des meilleures ressources scolaires, familiales et individuelles obtiennent de meilleurs résultats scolaires dans le temps que les élèves moins avantagés. Les élèves forts présentent souvent un ensemble d'avantages alors que les élèves faibles qui commencent souvent par des résultats faibles qui déclinent dans le temps sont incapables de s'impliquer dans leurs études étant donné les nombreux facteurs de risque qu'ils présentent. Par contre, les élèves dont les résultats s'améliorent dans le temps font face à des défis initiaux, mais ont assez de soutien pour surmonter le choc initial de la transplantation.

D'une certaine manière, ces constatations s'appliquent également aux non-immigrants. Le déclin des résultats est typique des élèves de cet âge, à mesure qu'ils traversent les différents niveaux de l'école secondaire. L'école et les transitions développementales ainsi que le

travail scolaire plus exigeant préparent souvent le terrain pour un déclin normatif dans le temps. Les élèves fréquentant des écoles faibles présentent un risque accru. Toutefois, les familles d'immigration récente dont les ressources sont limitées fréquentent souvent les écoles les plus pauvres qui ont très peu à offrir aux élèves qui ont pourtant besoin d'un grand soutien. On peut donc attribuer leurs faibles résultats à la mauvaise qualité des écoles qu'ils fréquentent.

Comme dans tous les groupes, les filles réussissent mieux que les garçons, initialement et dans le temps. Les élèves vivant une grande détresse psychologique risquent de voir leurs résultats décliner. Les jeunes qui connaissent un déclin scolaire rapide risquent de présenter plusieurs symptômes d'ordre psychologique. En outre, l'implication scolaire est généralement liée à de bons résultats scolaires. Les efforts nécessaires pour réussir—fréquenter assidûment l'école, faire ses devoirs, bien s'exprimer et comprendre la langue—sont liés à de bons résultats scolaires dans le temps.

Les nouveaux arrivants font face à deux défis particuliers : la séparation familiale et l'apprentissage de la langue. Pour plusieurs raisons—le coût élevé de la migration, la difficulté de trouver un travail stable et de s'établir dans un nouveau pays et les politiques d'immigration au mieux, inefficaces, au pire, draconiennes—la plupart des enfants immigrants sont séparés de leurs parents pendant des périodes s'échelonnant de six mois à l'enfance tout entière, pendant le processus migratoire. Pour un enfant, le fait d'avoir vécu une séparation pendant son processus migratoire est associé à un cheminement scolaire négatif. C'est également le cas des élèves ayant des difficultés en anglais, car cela les empêche de maintenir leur implication ou de bien réussir des évaluations « objectives » conçues pour des anglophones de naissance.

REFERENCES

- Alspaugh, J.W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*, 92 (1), 20-25.
- Blechman, E.A., McEnroe, M.J., & Carella, E.T. (1986). Childhood competence and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 43, 292-299.
- Bloom, D. E. (2004). Globalization and education: An economic perspective. In M. Suárez-Orozco & D. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 56-77). Berkeley: University of California Press
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, E., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 993-1028). New York: Wiley.

- Carhill, A., Suárez-Orozco, C., & Páez, M. (2008). Explaining English language proficiency among adolescent immigrant students. *American Educational Research Journal*, 1155-79(4), 1155-1179.
- Conchas, G. & Noguera, P. A. (2004). Adolescent boys: Exploring diverse cultures of boyhood, In N. Way & J. Chu (Eds.) *Adolescent boys in context*. New York: New York University Press.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In L.M. Malavé and G. Duquette (Eds.), *Language, culture, and cognition*. (pp. 161-175). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Buchanan, C. M., Wigfield, A., Reuman, D., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage/environment fit. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Eccles, J.S. & Roeser, R. (2003). Schools as developmental contexts. In Adams, G. R. & M. D. Berzonsky. *Blackwell handbook of adolescence*, (pp. 129-148). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Foster, E. M., & Kalil, A. (2007). Developmental psychology and public policy: Progress & Prospects. *Developmental Psychology*, 41 (6), 827-832.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 54-109.
- Gándara, P., & Contrera, F. (2008). *The Latino educational crisis: The consequences of failed policies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: current perspectives in research and practice. *School Psychology Review*, 31 (3), 1-31.
- Hakuta, K., Goto Butler, Y., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1*.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hernández, D., & Charney, E. (Eds.). (1998). *From generation to generation: The health and well-being of children of immigrant families*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hood, L. (2003). *Immigrant Students, urban high schools: the challenge continues*. New York: The Carnegie Corporation of New York.
- López, N. (2003). *Hopeful girls, troubled boys: Race and gender disparity in urban education*. New York: Routledge.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: a meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93-119.
- Menken, K. 2008. *English Language Learners Left Behind: Standardized Testing as Language*.
- Orfield, G., & Lee, C. (2006). *Racial transformation and the changing nature of segregation*. Cambridge: The Civil Rights Project at Harvard University.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Ripple, C. H. & Luthar, S. (2000). Academic-risk among inner city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*. 38 (3), 277-298.
- Ruíz-de-Velasco, J., Fix, M., & Clewell, B. C. (2001). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F., Bang, H.J., O'Connor, E., Pakes, J., & Rhodes, J. (2010). Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth. *Developmental Psychology*, 46(3) 602-618.
- Suarez-Orozco, C., Todorova, I., & Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41 (4), 625-643.
- Suárez-Orozco, C. & Qin-Hillard, D. B. (2004). The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys' experiences in U.S. schools. In N. Way & J. Chu (Eds.), *Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures of Boyhood*. New York: New York University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

FOOTNOTES

¹ We would like to thank the National Science Foundation, the W.T. Grant Foundation, and the Spencer Foundation for their generous support of this research.

² By the end of the 5 year study there were 309 participants in the study. The multinomial regressions were conducted on the 287 participants for who we had complete data.

³ We do not claim that this sample is representative of the entire immigrant population in the United States, as it was not randomly generated all across the country. As participants were recruited from public schools, it would not be inclusive of middle and upper status families who send their children to private or parochial schools. We are confident, however, that it is representative of immigrant youth from these five sending regions attending public schools in the Boston and San Francisco areas.

THE EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF CHINESE AND MOROCCAN STUDENTS IN FLANDERS: PARENTS' AND STUDENTS' PERSPECTIVES

Sarah Braeye is a Ph.D. student at the Interculturalism, Migration and Minority Research Centre (IMMRC) of the Catholic University of Leuven (Belgium). Her thesis deals with the partnership between school, youth, parents, and community in the creation of an optimal school career. She studies the case of immigrant youth in the second grade of secondary education in Flanders (Antwerp, Ghent, Genk), with a special focus on Moroccan, Turkish, Polish, and Chinese youth.

Philip Hermans is professor of anthropology at the Interculturalism, Migration and Minority Research Centre (IMMRC) of the Catholic University of Leuven. He has worked as a school psychologist and intercultural therapist. His research interests include educational anthropology, ethnicity, migration, traditional healing, Moroccan culture, and visual anthropology. His PhD dissertation dealt specifically with the education and integration of Moroccan youths living in Brussels.

ABSTRACT

Notwithstanding extensive democratisation efforts in Flanders' educational system, children with an immigrant background continue to perform considerably worse than their Flemish counterparts. Drawing on qualitative interview data, this paper compares the perceptions of Chinese and Moroccan students and their parents on the elements contributing to or impeding their educational performance. Because Chinese students are mainly perceived as high and Moroccans as low achievers, we compared the two groups to help us discover variables that might explain the differences in academic success between different minority groups. Preliminary findings suggest that there exist important differences between the educational strategies applied by the Moroccan and Chinese parents. These strategies need to be considered in relation to the development of a divergent attitude by the two ethnic groups towards the Flemish society. Whereas many Moroccan parents' and students' accounts reflect feelings of distrust and alienation, the Chinese families express a more hopeful upward mobility perspective.

INTRODUCTION

In the Flemish educational system, a huge gap exists between its best and the worst performing students. The last group consists mainly of children of immigrant origin. Although, in the last decades, all kinds of measures were introduced to combat this problem, children of immigrants continue to perform worse than their Flemish counterparts. Important differences exist between various groups. The performance of North-African students, for example, is significantly lower than that of other groups (Duquet et al. 2006). In many Western countries, Chinese students are found to attain very high levels of academic achievement (Francis & Archer 2005). This situation served as the starting point for a large collaborative research project in which our research unit is participating

(University of Antwerp 2010). Four university departments, (The Centre for Migration and Intercultural Studies (CeMIS), University of Antwerp, (initiator and leader of the project); The Centre for Diversity and Learning (SDL), University of Ghent; The Higher Institute for Labour Studies (HIVA) and the Centre for Interculturalism, Migration and Minority Research (IMMRC) of the Catholic University of Leuven) are working together focusing on youth of Moroccan, Turkish, Polish, and Chinese origin.

More specifically, our unit is interested in the community forces that influence minority school adjustment and performance. These include the trust parents have in the society and in the school system in particular, issues of identity, beliefs in the instrumental value of education, the parents' educational strategies, and influ-

ences of peer groups and youth culture (Ogbu & Simons 1998, Ogbu 2003, Hermans 2002, 2004).

In this paper we will focus on the perception of Chinese and Moroccan students and their parents of the various elements contributing to or impeding their educational performance. We hope that a comparison of the two groups will help us to discover variables that might explain the differences in academic success between different minority groups.

CHINESE AND MOROCCAN IMMIGRATION TO BELGIUM

In the 1960s, many western European countries opened up their borders because of their need for a cheap labour force. At first, Belgium recruited immigrants from southern Europe, and thereafter, Morocco and Turkey became important suppliers of unskilled labourers.

Chinese immigrants started arriving in Belgium at the beginning of the twentieth century. Most came on their own initiative from Canton between 1950 and 1980. Since then, there has been another flow of migrants from different parts of mainland China. Often designated the 'invisible minority', the Chinese have been researched less than other immigrant groups and have remained at the periphery of the official and unofficial discourse on immigration (Pang 2003). In comparison to other minorities in Belgium, they form a relatively small group (about 50,000), and most first generation Chinese are small and independent entrepreneurs who are not competing for jobs in the labour market.

Moroccans were initially recruited to Belgium, but this soon resulted in a process of massive spontaneous immigration to the country. The first generation of immigrants was mainly of rural origin; many were Berbers from the north of Morocco and only a few had received some formal education. They were employed as unskilled workers. For a long time, Moroccan guest workers were seen as a temporary phenomenon which meant that their integration was not a main concern. Today, Moroccans constitute the largest immigrant group in Belgium (estimated at more than 280,000). Moroccans have received a lot of attention in the social science literature since they are seen as problematic and maladjusted and because their children are not performing well in school (Hermans 2006).

Immigration to Belgium is no longer authorized for those who are not citizens of a European Community member state. The main exception is for persons who marry a legal resident of the country. In Belgium, immigrants have never been selected as is the case in Canada or the United States.

METHODOLOGY

Between May and September 2009, Sarah Braeye conducted semi-structured interviews with Chinese second-generation youth (six girls and four boys) between fifteen and nineteen years old as well as with their parents. Eight of them followed general secondary education, one boy followed technical education, and another one vocational training. All of them also attended Chinese language classes, at the Chinese school of either Antwerp or Ghent. The students were selected in this school on the basis of different variables in order to obtain a representative sample reflective of the broader group of Chinese pupils in Flemish society. In general, the majority of Chinese adolescents can be found within the general secondary education track and as a result, most of the students interviewed came from this track. This is a pilot study and we are fully aware that our data are limited and of a preliminary nature. However, in order to gain insight into the differences between successful and unsuccessful minorities, we found it interesting to compare these results with earlier research conducted by Philip Hermans on Moroccan students in Brussels. In the late 1980s, he studied and compared two groups of 20-year old Moroccan male students. The first group (Group A, N=19) consisted of boys who had completed their general secondary education with success that was quite exceptional for the time. The boys from the second group (Group B, N=23) had a very troubled school career and did not possess diplomas. In a second project in the late 1990s, Hermans interviewed Moroccan parents about their experiences of educating their children in Belgium and their perception of the Flemish school system. (Hermans 1994, 1995, 2004, 2006).

CHINESE STUDENTS' PERCEPTIONS OF FACTORS INFLUENCING THEIR ACADEMIC PERFORMANCE

Eight out of ten Chinese students were of the opinion that they were doing well in school, while nine out of ten considered being academically successful very important. The most frequently cited reason for their perceived success was that it provided them with a diploma that would enable them to choose an interesting job. Four girls stated that high academic achievement was a necessary condition to be independent and to have a better understanding of the world. All Chinese students believed that whether they got good or bad grades was determined by their own efforts. Cultural differences were not offered as possible causes for failure. Chinese youth considered education important not only in terms of their personal goals but also because their parents placed a high value on good school results.

As most parents worked during the evenings in the catering industry and didn't speak fluent Dutch, they were not able to offer much help with their homework. However, when it became clear that their children had problems at school, most parents went looking for private teachers. Many parents asked teachers for additional exercises even if their children did well. According to the students, their parents engaged them in various ways. They discussed their studies and controlled how they spent their time and who they frequented. Many students even revealed their parents had made financial sacrifices in order to create optimal study conditions.

All Chinese students felt they could choose their studies freely, but they knew that once they had made their choice their parents expected them to persevere. Very often, strict and elite schools were selected and these were mostly schools with very low immigrant student populations. Apart from attending parents' evenings, Chinese parents had little contact with their children's schools. They 'did not want to interfere with [the] schools' policies.

MOROCCAN STUDENTS

All of the Moroccan boys, both the successful and unsuccessful ones, attributed their positive or negative academic achievement to themselves. The boys from Group A mentioned their own efforts and hard work as the main reason for their success; those of Group B blamed their failure on their lack of interest. Surprisingly, the boys never spoke about language and/or cultural differences as possible reasons for their failure. A few boys mentioned the negative influence of their peers, but this was never seen as the first or most important cause. Studying well was not considered by these Moroccan youth as a duty or obligation to their parents or their community.

The boys from Group A were of the opinion that the level of engagement and influence of their parents had also been of major importance. By the same token, almost all the boys from Group A attributed the failure of so many migrant boys to the fact they were not sufficiently supported at home.

The boys from Group A as well as those from Group B received little help from their parents with their schoolwork. Most Moroccan parents had not pursued secondary education. Nevertheless, interesting differences arose between the two groups. Many boys from Group A remarked that although their parents could not offer much concrete help, they did show significant interest in their studies and offered to help in other areas when required. Most boys from Group A received considerable

engagement and encouragement from their parents. Parents carefully chose their children's schools and gave them everything they needed for study purposes. Within the 'A-families', fathers controlled their children's movements and how they spent their time.

The boys from Group B displayed a completely different image. The extensive reports of engagement and control from Group A were absent in the stories of Group B. A lot of the boys had the impression that their parents had other priorities and did not act in a consistent way: although they verbally stated that studying was important, they did not create the necessary conditions to make it possible.

CHINESE PARENTS' PERCEPTION OF THE FLEMISH EDUCATIONAL SYSTEM

The Chinese are often perceived as a 'model minority' as they are economically and academically successful. Consequently, Chinese migrants are not perceived as a 'threat' to Belgian society, though they are simultaneously labelled as being 'closed' and not approachable'. We must therefore ask how this affects the ways that Chinese parents relate to Belgian society and its educational institutions and how, in return, specific Belgian-Chinese constructions of identity are shaped by parents and their children. None of the Chinese parents interviewed felt they were being discriminated against. They were strikingly appreciative of how they were treated by Belgians in general and by the school staff in particular. Many Chinese parents believed that Belgians liked them more than other foreigners because they worked hard, did not create trouble, did not ask for financial support, and raised polite children.

Chinese immigrants seemed to do their best to adjust to the challenges of acculturation but simultaneously retained a strong Chinese identity. All Chinese parents uttered the importance to maintain specific Chinese cultural customs and their native language. They spoke Chinese with their children and sent them to Chinese language schools. Nevertheless, they equally emphasized the importance of Dutch and said that attendance at a Chinese school should not inhibit the integration of their children in the society. Many Chinese parents felt they had no choice but to remain in the catering business because of their education level, language skills, and even because of discrimination. However, they did not pass this message on to their children, as they believed that their children would have more opportunities if they studied hard enough. The Chinese pupils' testimonies equally reflected this positive message. Work ethic and perseverance were believed to lead to fair job opportunities.

MOROCCAN PARENTS' PERCEPTION OF THE FLEMISH EDUCATIONAL SYSTEM

On the one hand, many Moroccan parents believed that their children received a decent education in Belgian schools and that they acquired the necessary knowledge and skills to enable them to participate in society. On the other hand, sooner or later most parents, even those that otherwise spoke out positively, voiced a lot of discontent about Belgian schools and society.

First, many Moroccan parents believed their child-rearing methods were much better than the Belgian ones. Very important to the parents were the notions of respect, morality, and Islam. Belgian schools and society gave children too much freedom and did not value Islam nor its values and traditions. Children were encouraged to have their own opinions and to question everything – even the certainties they were taught at home. Many parents feared that their children would lose their Moroccan identity, values, language, and customs. Because of such experiences, some Moroccan parents were convinced that schools had a hidden agenda: that in the name of integration, their children had to distance themselves from their culture and to loosen the links with their parents.

Furthermore, parents had the impression that teachers were not interested in their children and were not trained to teach them. They found that prejudices and paternalism prevailed when children presented problems at school.

It seemed that the parents were very aware of the negative way in which they were represented in the discourses of the majority. Their statements can be at least partly interpreted as counter-narratives by which they affirm themselves against the dominant discourses of the society they live in. Here, a representation of Western culture is formulated that is probably just as stereotypical as the Western one of Moroccan culture.

CONCLUSION

The purpose of this paper was to discover some of the factors that might explain the range of academic achievement between Chinese and Moroccan students, as important differences seem to exist between the two groups. In determining what needs further research, we will limit ourselves to the following considerations:

Both groups see education as necessary and important but each one prioritizes it to different extents. In this regard, the Chinese parenting strategies seem to be more effective than the Moroccan ones. It is striking that the Moroccan parents whose children were successful in school used strategies that, in general, resembled those of the Chinese parents. Traditional Chinese culture and especially its attitudes towards social mobility, education, and upbringing seem to be more favourable to academic success in Western schools than traditional Moroccan culture.

The Chinese and Moroccans have developed very different attitudes toward Flemish society. The Chinese feel little discrimination or choose to ignore it, whereas the Moroccans interpret their relationships with schools and teachers within the context of a lasting conflict between themselves and the dominant society. They are suspicious of the intentions of the school curriculum and perceive their identity, religion, and culture as oppositional. Many doubt the value of pursuing higher studies because they see little evidence that good academic performance is rewarded with good jobs. The educational strategies of many Moroccan parents seem to be overshadowed by feelings of distrust and alienation. These can only negatively influence the academic achievement of their children. There appears to be a great need to build trust between the Moroccan community and the dominant society (Ogbu & Simons 1998, Ogbu 2003, Hermans 2004).

LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES CHINOIS ET MAROCAINS EN FLANDRE. LES PERSPECTIVES DES PARENTS ET DES ÉLÈVES.

INTRODUCTION

Dans le système scolaire flamand, il existe un fossé énorme entre les meilleurs et les pires élèves. Ces derniers sont surtout des enfants d'origine immigrante. Bien que des mesures aient été introduites pour combattre cette situation dans le système scolaire flamand, les enfants

immigrants continuent à réussir beaucoup moins bien que leurs camarades flamands. En outre, il existe des différences significatives entre élèves de différentes origines. Par exemple, les jeunes originaires d'Afrique du Nord réussissent considérablement moins bien (Duquet et coll., 2006) que les élèves chinois, et ce, dans la plupart des pays européens (Francis & Archer 2005).

Ce constat a été le point de départ d'un vaste projet d'étude en collaboration (University of Antwerp 2010). Cet article porte sur les perceptions des élèves chinois et marocains et de leurs parents sur divers éléments qui contribuent à la réussite scolaire ou qui l'entravent. Nous espérons que ce processus comparatif nous aidera à

découvrir les variables qui expliquent les variations dans les résultats scolaires des élèves de différentes minorités.

LES IMMIGRANTS CHINOIS ET MAROCAINS EN BELGIQUE

Les immigrants chinois interviewés sont arrivés en Belgique principalement pendant les années 1980 et 1990. Ils viennent de Hong Kong et de différentes régions de Chine. En Belgique, les Chinois sont peu étudiés comparativement à d'autres groupes. Ils constituent « la minorité invisible » et restent en périphérie du discours officiel et officieux. Ils sont environ 50 000 personnes.

L'immigration en provenance du Maroc a commencé dans les années 1960. Initialement, ils ont été recrutés, mais le processus s'est rapidement transformé en une immigration spontanée et massive. Avec plus de 280 000 personnes, ils constituent maintenant le plus important groupe d'immigrants. Ils font l'objet de plusieurs articles dans la littérature scientifique et sociale où on les considère comme problématiques, défavorisés et inadaptés, avec des enfants qui réussissent mal à l'école (Hermans 2006).

MÉTHODOLOGIE

Entre mai et septembre 2009, Sarah Braeye a effectué des entrevues semi-structurées avec dix jeunes chinois de deuxième génération (six filles et quatre garçons), âgés de 15 à 19 ans, et avec leurs parents. Les élèves ont été sélectionnés en fonction de différentes variables : le sexe, l'âge et l'orientation scolaire, pour obtenir un échantillon représentatif des élèves chinois dans la société flamande. La plupart des élèves interviewés se trouvaient dans le système scolaire général. Notre étude étant exploratoire, nous sommes conscients des limites et de la nature préliminaire de nos données. Néanmoins, nous croyons qu'il est intéressant de comparer nos résultats avec ceux d'études précédentes réalisées par Philip Hermans sur des élèves marocains à Bruxelles.

À la fin des années 1980, Hermans a analysé et comparé deux groupes d'étudiants marocains de 20 ans, tous du sexe masculin. Le premier groupe (groupe A, N=19) se composait de garçons qui avaient fini leurs études secondaires générales avec succès, ce qui était exceptionnel à cette époque. Les garçons du deuxième groupe (groupe B, N=23) avaient eu une carrière scolaire très problématique et ne possédaient aucun diplôme. Dans un deuxième projet, à la fin des années 1980, Hermans a interviewé des parents marocains sur leur expérience de parents en Belgique et leur perception du système scolaire flamand (Hermans 1994, 1995, 2004, 2006).



Source: Université de Montréal

ANALYSE ET CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

L'objectif de cet article était de découvrir certains facteurs permettant d'expliquer les différences entre la réussite scolaire des élèves chinois et celle des élèves marocains. Certaines différences significatives sautent aux yeux. Nous ne nous bornerons qu'à présenter quelques considérations préliminaires qui demandent une analyse approfondie.

Les deux groupes considèrent que l'éducation est nécessaire et importante, mais ils lui accordent des niveaux de priorité différents. Ainsi, les stratégies parentales chinoises semblent plus conséquentes que celles des parents marocains. Fait marquant, les parents marocains dont les enfants réussissaient bien en classe utilisent les mêmes stratégies que les parents chinois en général. La culture traditionnelle chinoise, particulièrement son attitude face à l'enseignement et à l'éducation, paraît être plus favorable à la réussite scolaire dans les écoles occidentales que la culture marocaine.

En effet, les Chinois et les Marocains ont développé des attitudes distinctes vis-à-vis de la société flamande. La plupart des Chinois n'ont pas l'impression d'être discriminés, tandis que les Marocains interprètent leurs relations difficiles avec les écoles et les professeurs dans le contexte d'un conflit continu entre eux et la société dominante. Ils sont méfiants quant aux intentions des programmes scolaires et considèrent leur identité, religion et culture comme oppositionnelles. Beaucoup d'entre eux doutent de la valeur de la réussite scolaire puisqu'ils n'ont eu que peu de preuves confirmant que cette réussite se traduirait par des offres d'emplois solides et bien rémunérés. Il faut tout de même réaliser que les stratégies éducatives de nombreux parents marocains sont obscurcies par des sentiments de méfiance et d'aliénation, ce qui a sûrement des conséquences négatives sur les accomplissements scolaires de leurs enfants (Ogbu & Simons 1998, Hermans 2004).

REFERENCES

- Francis, B. & Archer, L. (2005), British-Chinese pupils' constructions of gender and learning- B. Francis and L; Archer, *Oxford Review of Education*, 31 (4), 497-515.
- Francis, B. & Archer, L. (2005), British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education, *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108.
- Hermans, P. (1994), Opgroeien als Marokkaan in Brussel. Een antropologisch onderzoek over de educatie, de leefwereld en de inpassing van Marokkaanse jongens. Brussel, Cultuur en Migratie.
- Hermans, P. (1995), Moroccan immigrants and school success. *International Journal of Educational Research*, Theme issue: E. Roosens (Guest Ed.), Rethinking Culture, «Multicultural Society» and the school, 33-43.
- Hermans, P. (2002), Etnische minderheden en schoolsucces. Een overzicht van diverse benaderingen. In: C. Timmerman, P. Hermans & J. Hoornaert (red.), *Allochtone jongeren in het onderwijs. Een multidisciplinair perspectief*. Leuven, Garant, 21-39.
- Hermans, P. (2004), Applying Ogbu's theory of minority academic achievement to the situation of Moroccans in the Low Countries, *Intercultural Education*, 15(4), 431_439.
- Hermans, P. (2006), Counternarratives of Moroccan parents in Belgium and the Netherlands: answering back to discrimination in education and society. *Ethnography and Education*, 1 (1) 87-101.
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998), Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology & Educational Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Ogbu, J. (2003), *Black American students in an affluent suburb. A study of academic disengagement*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Pang, C.L. (2003), Too busy working, No time for talking: Chinese small entrepreneurs, social mobility and the transfer of cultural identity in Belgium, Britain and the Netherlands at the Margins of Multicultural Discourse. In: C. Harzig, D. Juteau & I. Schmitt (red.), *The social construction of diversity: recasting the master narrative of individual nations*. New York, Berghahn Books, 83-103.
- University of Antwerp (2010), School careers. Project design and outline. (n.d.). Retrieved May 17, 2010, from <http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=.SBO&n=76674>

LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES ÉTRANGERS AU-DELÀ DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE EN CATALOGNE

Josep M. Paludàrias est professeur titulaire de pédagogie à l'Université de Gérone. Ses travaux portent sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Actuellement, il travaille sur un projet portant sur les relations entre la famille et l'école.

Carles Serra est professeur agrégé d'anthropologie à l'Université de Gérone. Spécialiste en anthropologie de l'éducation, ses travaux portent sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Actuellement, il travaille sur un projet portant sur les relations entre la famille et l'école.

RÉSUMÉ

En Catalogne, on assiste à une augmentation spectaculaire de l'effectif scolaire immigrant dans le cycle secondaire depuis l'année scolaire 1992-1993. Cependant, ce taux décroît dans des proportions considérables à partir du cycle d'enseignement post-obligatoire. Dans cet article, nous faisons état d'un certain nombre de données et de réflexions qui permettent de comprendre les processus de continuité et d'abandon scolaire des élèves d'origine étrangère. Nous montrons comment les dynamiques de continuité diffèrent de manière considérable selon les nationalités d'origine des élèves. Nous nous intéressons également aux élèves qui intègrent tardivement l'enseignement obligatoire catalan. Enfin, nous analysons les taux d'abandon scolaire au cours de l'enseignement secondaire obligatoire, nettement plus élevés dans le cas des élèves étrangers.

1. LE CONTEXTE ET LES GRANDES ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE

Depuis l'année scolaire 1992-1993, on a constaté une croissance importante du nombre d'élèves étrangers à tous les niveaux du système scolaire catalan. Ainsi, le nombre d'élèves d'origine étrangère présents dans l'enseignement obligatoire en Catalogne a augmenté de plus de 500% au cours des huit dernières années, et au cours de l'année 2008-2009, le pourcentage de ces élèves dans l'enseignement obligatoire a atteint 15,9% (Ferrer, 2009: 72). Cet accroissement considérable concerne autant le niveau primaire que le niveau secondaire (augmentation de 624% du nombre d'élèves d'origine étrangère au primaire et de 519% au secondaire, au cours des huit dernières années; au primaire, 14,9% des élèves et 17,3% au secondaire sont d'origine immigrée en 2008-2009). Ces dernières années, les taux de croissance des élèves d'origine étrangère dans l'enseignement obligatoire ont perdu en intensité, mais la proportion de ces élèves ne cesse de croître.

En Catalogne, tout comme dans le reste de l'Espagne, la scolarité post-obligatoire (PO) se poursuit à travers deux débouchés : le baccalauréat (d'orientation essentiellement académique et dont l'obtention permet

l'accès à l'université) et les cycles de formation professionnelle (les CFGM orientés vers le milieu du travail). Les données disponibles indiquent que la présence des étudiants issus de l'immigration dans ces études est nettement plus faible que celle des élèves issus de l'immigration dans l'enseignement secondaire obligatoire (ESO). Aussi, le pourcentage de ces étudiants, au baccalauréat et en formation professionnelle, est passé respectivement de 1,4% et de 1,3% (2000-2001) à 9,8% et à 9,9% (2008-2009) (Ferrer 2009: 121).

Alors même que cet enjeu s'impose de plus en plus aux décideurs et aux intervenants, les travaux réalisés sur les trajectoires scolaires des élèves immigrés du secondaire en Catalogne sont récents et plutôt rares (Carrasco; 2003, Carrasco et Molins; 2004; Carrasco et coll., 2005; Aparicio et Tornos; 2006; Ferrer, 2009).

Les causes de ce sous-développement de la recherche sont multiples. Par exemple, étant donné que le nombre de ces élèves au secondaire n'a commencé à croître de manière importante que dans les années 90, on peut comprendre que l'essentiel des travaux menés avant 2000 portait sur les stratégies d'accueil des élèves d'origine immigrée et sur l'analyse des défis que suscitait leur présence à l'école catalane.

Cependant, la cause principale du manque de recherches réside dans l'insuffisance des données accessibles aux chercheurs. En effet, les données générées par l'administration catalane (et espagnole) sont insuffisantes, inexactes et portent souvent à confusion en ce qui concerne les élèves issus de l'immigration. Par exemple, elles ne permettent pas de connaître le nombre exact d'élèves par nationalité entrant dans notre système scolaire. Même si ces données donnent une approximation de l'effectif des élèves considérés comme étant «intégrés tardivement» (EIT), ces derniers ne sont pas non plus classés selon leur origine ethnique. Par ailleurs, l'entrée tardive d'élèves à l'école catalane peut entraîner des abandons scolaires dont nous ne connaissons pas non plus l'effectif, ni global ni selon l'origine ethnique.

En outre, certaines écoles utilisent abusivement de la notion d'«inscription d'office» : si un élève de moins de 16 ans n'abandonne pas explicitement l'école ou si l'administration n'est pas au courant de son inscription dans une autre école, l'inscription de cet élève ne se verra pas annulée. Ainsi, de nombreux abandons sont cachés par des inscriptions inexistantes. Il est également impossible de savoir si les élèves qui quittent l'ESO en 4^e secondaire à l'âge de 16 ans le font avant ou après avoir validé leur année scolaire. Pour accéder à cette information, il est nécessaire de consulter le dossier scolaire de chaque élève détenu par l'école.

Par ailleurs, lors du passage aux études post-obligatoires, la catégorie «élèves doubleurs» devient équivoque puisqu'elle n'inclut pas les élèves qui passent des centres de formation professionnelle au baccalauréat ou vice-versa. La catégorie «élèves doubleurs» se réfère uniquement aux étudiants qui refont la même année scolaire dans le même type d'enseignement. Il en est de même lorsque l'on veut identifier les élèves qui passent de 4^e secondaire en 1^{re} année d'études post-obligatoires ou ceux qui ont quitté les études à la fin de la phase obligatoire.

La plupart des chercheurs et nombre de décideurs et d'intervenants dénoncent ces lacunes. Pour Carrasco, ce déficit d'informations constitue : «... l'une des raisons pour lesquelles l'Espagne ne peut participer à la recherche comparative européenne sur cette question et sur l'évaluation des mesures à adopter» (2004:28-29). Quant à Serra (2010), il souligne que ce manque de données cache la réalité du cheminement scolaire des élèves d'origine étrangère et empêche d'identifier les problèmes que rencontrent certains groupes ethniques en particulier.

C'est pour cette raison que la Fondation Jaume Bofill a commandé une recherche ayant comme principal objectif d'analyser l'abandon scolaire des élèves d'origine immigrée au cours de la transition vers les études post-obligatoires en Catalogne.

Pour atteindre cet objectif, l'équipe de recherche a analysé les données statistiques disponibles au ministère de l'Éducation de la Généralité de Catalogne, ainsi que celles de 18 centres d'éducation secondaire différents les uns des autres en ce qui concerne l'effectif scolaire, l'emplacement, le profil social des élèves, l'offre éducative... Cependant, toutes ces écoles ont un pourcentage important d'élèves d'origine immigrée.

Étant donnée la grande diversité des élèves regroupés sous l'étiquette «étrangers» ou «d'origine étrangère», l'équipe de recherche a choisi d'axer son travail sur l'analyse des élèves de dix nationalités. Parmi ces nationalités, cinq étaient latino-américaines, soit, équatorienne, colombienne, argentine, dominicaine et péruvienne. Les autres étaient diverses : marocaine, gambienne, chinoise et roumaine, en plus de la nationalité espagnole.

2. LA POURSUITE DES ÉTUDES PAR LES ÉLÈVES D'ORIGINE IMMIGRÉE AU-DELÀ DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

En nous basant sur les données obtenues du *Service de Statistique, Information et Documentation du ministère de l'Éducation de la Généralité de Catalogne*, nous pouvons retracer partiellement le flux des élèves qui sont passés de la 4^e année d'ESO à la 1^{re} année d'études post-obligatoires (baccalauréat ou cycles formatifs), en éliminant partiellement, parmi les élèves de 1^{re} année d'études post-obligatoires, les doubleurs (qui ne viennent pas de la 4^e année d'ESO de l'année antérieure). Comme on le voit au tableau 1, dans tous les cas (pour l'ensemble des élèves et pour les dix nationalités sélectionnées), le

TABLEAU 1: La transition vers les études post-obligatoires : ensemble des élèves étrangers et sous-groupes de diverses nationalités.

PAYS D'ORIGINE	DE 4 ^e ESO À 1 ^{re} PO	DE 4 ^e ESO À 1 ^{re} BACC..	DE 4 ^e ESO À 1 ^{re} CFGM
Total	91,90	60,69	31,22
Argentine	91,17	71,92	19,25
Colombie	79,12	51,31	27,81
Équateur	76,12	47,81	28,31
Gambie	26,44	12,64	13,79
Maroc	37,56	14,31	23,25
Pérou	92,30	58,06	34,24
Rép. dominicaine	36,32	20,07	16,25
Roumanie	94,26	69,49	24,77
Chine	34,95	30,11	4,84
Espagne	93,37	61,79	31,57

Source : Service de Statistique, Information et Documentation du Département d'Éducation.

nombre d'élèves accédant aux études post-obligatoires est inférieur au nombre d'élèves inscrits en 4^e année d'ESO.

Les données statistiques du Département de l'Éducation sont à considérer à titre indicatif uniquement, car en réalité, les pourcentages sont beaucoup plus élevés. Mais les différences observées entre les différentes nationalités sont en effet significatives. On peut également constater que dans le cas de certaines nationalités (argentine, roumaine et péruvienne), la résilience envers les études supérieures ou secondaires post-obligatoires est très élevée, et que dans d'autres (gambienne, chinoise, dominicaine et marocaine), les élèves ont un profil beaucoup moins favorable. Comme nous le voyons, ces pourcentages semblent confirmer des taux importants d'abandons scolaires chez les élèves de certaines nationalités à la fin de l'ESO.

3. LA SITUATION PARTICULIÈRE DES ÉLÈVES QUI INTÈGENT TARDIVEMENT L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OBLIGATOIRE

Comme nous l'avons déjà mentionné, les données transmises par le Département d'Éducation ne nous permettent pas de faire une étude détaillée par nationalité sur l'impact d'une entrée tardive sur la scolarité des élèves ni sur l'abandon des études en cours d'ESO. Pour combler ce manque d'informations, l'équipe de recherche a recueilli, dans les 18 établissements scolaires, les données sur l'intégration des élèves au cours du secondaire. Ainsi, les élèves étrangers des établissements scolaires étudiés, qui s'intègrent au cours du niveau ESO, représentent 4,9% de toute la population scolaire et 19,5% des élèves d'origine étrangère inscrits en ESO.

Une analyse des nationalités des élèves intégrés tardivement montre que 23,6% d'entre eux sont de nationalité marocaine et 21,7% de nationalité équatorienne.

TABLEAU 2: Élèves qui intègrent tardivement l'ESO

PAYS	% EIT DE CHAQUE NATIONALITÉ SUR LE TOTAL D'EIT
Argentine	3,2
Chine	5,8
Colombie	6,8
Équateur	21,7
Gambie	1
Maroc	23,6
Pérou	3,2
Rép. dominicaine	9,4
Autres pays	19,5
Tous les EIT	100

Source : Données obtenues des 18 centres étudiés

Les autres nationalités de l'échantillon présentent des pourcentages inférieurs, mais encore significatifs dans certains cas, comme les élèves d'origine dominicaine, colombienne, chinoise et roumaine.

L'analyse de la trajectoire de continuité des élèves révèle que 10,7% des élèves intégrés tardivement ne terminent pas l'année scolaire et que 42,5% des élèves intégrés en ESO ne terminent pas ce cycle. En outre, comme on peut le voir au tableau 3, l'analyse de la trajectoire de continuité des élèves intégrés tardivement en ESO révèle que 39,8% d'entre eux n'achèvent pas ce cycle. Malgré ces pourcentages importants, bon nombre d'élèves réussissent la 4^e année d'ESO. C'est le cas des élèves argentins (80%), colombiens (65%), marocains (63,4%), équatoriens (57,7%) et roumains (53,3%). Ces chiffres nous obligent à faire une lecture positive puisqu'ils nous montrent qu'en dépit des difficultés associées à un changement de contexte social, culturel et éducatif, un nombre important d'élèves présentent des trajectoires favorables à la continuité de leurs études. Cela dit, si nous déplaçons l'analyse pour la reporter sur la poursuite des études post-obligatoires, nous constatons que seulement 14,6% de tous les élèves intégrés tardivement continuent, ce qui est un pourcentage très bas. Si nous prenons comme référence le pourcentage d'élèves qui poursuivent leurs études, les Péruviens sont les mieux placés (mais la présence de cette nationalité dans les 18 centres est très réduite), et les Marocains¹ sont ceux qui présentent le pourcentage de continuité le plus bas (2,7%), alors que c'est l'une des nationalités qui terminent le plus la 4^e année d'ESO.

TABLEAU 3: Pourcentages des élèves intégrés tardivement et trajectoire de continuité

PAYS D'ORIGINE	% D'EIT QUI N'ACHÈVENT PAS L'ESO SUR LE TOTAL D'EIT EN ESO	% DE EIT QUI ONT TERMINÉ LA 4 ^e D'ESO SUR LE TOTAL D'EIT EN ESO	% DE EIT QUI ONT SUIVI UN COURS PAR RAPPORT AU TOTAL D'EIT
Argentine	20	80	20
Chine	55,6	44,4	11,1
Colombie	35,0	65	28,6
Équateur	32,3	57,7	20,9
Gambie	33,3	66,7	0
Maroc	36,6	63,4	2,7
Pérou	55,6	44,4	50
Rép. dominicaine	51,9	48,1	3,4
Roumanie	46,7	53,3	22,2
Autres pays	57,4	42,6	15
Tous les EIT	39,8	64,1	14,6

Source : Données obtenues dans les 18 centres étudiés

L'analyse des pourcentages des autres nationalités est complexe, vu le très petit nombre d'élèves qui ont poursuivi des études post-obligatoires. Les élèves intégrés tardivement qui continuent dans le système scolaire suivent davantage le parcours du baccalauréat que les CFGM, dans une proportion de huit pour un. Finalement, passer des études obligatoires aux études post-obligatoires est une chose, mais terminer celles-ci en est une autre puisque seulement 5,8% des élèves récemment arrivés y parviennent.

4. L'ABANDON DES ÉTUDES

Les 18 centres choisis nous ont également fourni des informations sur les différentes formes d'abandon du système scolaire. Dans la recherche exhaustive, nous avons analysé le profil des élèves selon quatre formes d'abandon. Les deux premières sont l'abandon officiel par des élèves de moins de 16 ans ou de plus de 16 ans (âge d'obligation scolaire). Les deux dernières sont des formes d'abandon de facto, soit le cas d'élèves absents plus de 75% des jours de classe et d'élèves qui ont totalement abandonné sans avoir officialisé leur abandon. Mais ici, dans le tableau 4, nous agrégeons ces données sous la forme d'une métacatégorie : celle des élèves ayant abandonné ou étant absents.

On voit clairement au tableau 4 que l'abandon touche davantage les élèves étrangers que les élèves de nationalité espagnole pendant les quatre années d'ESO. Les chiffres augmentent de façon marquée en 4^e année d'ESO. En effet, des analyses supplémentaires ont montré qu'au cours de cette année, ils augmentent particulièrement chez les élèves de nationalité dominicaine (surtout chez les filles) ainsi que chez les élèves de nationalité équatorienne, marocaine et colombienne. Ces chiffres sont nettement inférieurs chez les élèves de nationalité argentine, roumaine et péruvienne. Au niveau post-obligatoire, les données sont plus diversifiées (et à mesure que le nombre d'élèves étrangers diminue, il devient risqué de faire une analyse détaillée par nationalité).

Nous devons prendre en considération une autre sorte de « disparition » en ESO, (sans juger du bien-fondé ou non de cette pratique). Il s'agit de la réorientation de certains élèves vers les Programmes de Garantie Sociale². Au sujet de cette pratique, il faut préciser que 52,5% des élèves (des 18 centres) qui furent réorientés étaient de nationalité espagnole. Cela dit, étant donné les différences de volume entre la population scolaire de nationalité espagnole et la population scolaire de nationalité étrangère, nous devons souligner que ces derniers sont réorientés vers ces programmes en plus grande proportion que les premiers. Les élèves d'origine marocaine sont ceux qui sont le plus souvent réorientés vers les PGS : ils constituent 82,1% des élèves étrangers réorientés.

CONCLUSION

À travers cette analyse, nous avons pu mettre en évidence les difficultés rencontrées dans le suivi du cheminement scolaire des élèves d'origine étrangère fréquentant le système éducatif catalan. Nous avons également constaté comment les données (approximatives) nous renseignent au sujet de leurs trajectoires scolaires caractérisées par une intégration tardive au système éducatif catalan, un abandon des études avant la fin des études obligatoires, des réorientations à des programmes d'éducation spéciale ainsi que par un faible taux de poursuite des études post-obligatoires. Cependant, bien que ces caractéristiques soient présentes parmi les étudiants de certaines nationalités, nous ne pouvons pas les généraliser à tous les élèves étrangers.

Nous avons ainsi approché une réalité dissimulée derrière des statistiques recueillies et publiées chaque année par le Département de l'Éducation, réalité qui nous permet de démontrer à partir de données spécifiques que la réponse actuelle de notre système éducatif à certains défis n'est pas assez efficace. Nous pensons que cette étude contribuera à justifier le besoin urgent en interventions éducatives mieux ciblées en faveur des élèves d'origine étrangère.

TABLEAU 4: Pourcentage d'élèves qui ont abandonné ou qui sont absents, sur le total d'élèves inscrits d'une même nationalité, dans les 18 centres étudiés

NATIONALITÉS	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2004-2005	2005-2006	2005-2006
	1 ^{re} ESO	2 ^e ESO	3 ^e ESO	4 ^e ESO	1 ^{re} BACC.	1 ^{re} CFGM	2 ^e BACC.	2 ^e CFGM
Toutes les nationalités	4,2%	6,2%	8,8%	17,7%	11,3%	11,2%	3%	10,5%
Espagnole	2,9%	3,5%	6,4%	12,2%	9,6%	11,7%	3%	11,1%
Étrangères	9,9%	11,9%	14,9%	30,4%	21%	6,5%	2,4%	0%

Source : Données obtenues dans les 18 centres étudiés.

THE TRAJECTORY OF FOREIGN STUDENTS BEYOND COMPULSORY-EDUCATION IN CATALONIA

The number of students of foreign origin in compulsory education in Catalonia has risen more than 500% over the course of the last eight years. Between 2008 and 2009, the percentage of these students in compulsory education reached 15.9% (Ferrer, 2009: 72). This considerable growth equally involves both primary and secondary studies. These last years, the growth rate of foreign students in compulsory education has decreased, but the proportion of these students has not ceased to rise.

In Catalonia, post-compulsory education is generally pursued through one of two tracks: the baccalaureate (which, upon completion, permits access to university) and professional training programmes. Available data indicate that the overall presence of students of foreign origin in post-compulsory education is smaller than that of immigrant students still following compulsory secondary studies.

Research on the educational trajectories of immigrant students in secondary schooling in Catalonia are recent and rather scarce (Carrasco, 2003; Carrasco and Molins, 2004; Carrasco et al., 2005; Aparicio and Tornos, 2006; Ferrer, 2009). The principle reason for the lack of investigation depends on the insufficiency of data accessible to researchers. Essentially, data generated by the Catalonian administration are insufficient, inexact, and often lead to confusion in what are considered by the label 'immigrant students.' For example, the data do not permit us to know the exact numbers of students by nationality who are studying in the Catalonian education system, nor the numbers of drop-outs.

For this reason, the Jaume Bofill Foundation carried out a research project with the principal objective of analyzing the impact of educational desertion among immigrant students in the transition towards post-compulsory studies in Catalonia. In order to achieve this, we have analyzed statistics available through the Ministry of Public Education of Catalonia, as well as 18 centres for secondary education that are host to an important proportion of foreign students. Ten nationalities were considered; among these five were Latin American (Ecuadorian, Colombian, Argentine, Dominican, and Peruvian) and diverse others including Moroccan, Gambian, Chinese, and Romanian, as well as Spanish.

The statistical data of the Department of Education shows that, on the one hand, the number of students accessing post-compulsory studies is below the number of students registered in their fourth year and final year of mandatory secondary education. On the other hand, it

reveals meaningful differences between nationalities (Table 1). In the case of some nationalities (Argentine, Romanian, and Peruvian), the resilience towards higher education or post-mandatory secondary studies is quite high, while among others (Gambian, Chinese, Dominican, and Moroccan) the students have a much less favourable profile. What is more, the percentages seem to confirm that there are significant school drop-out rates among students from certain nationalities at the end of their mandatory schooling.

Moreover, available data from the 18 educational establishments showed that foreign students who enter their secondary studies late count for 4.9% of the entire student population; students of Moroccan and Ecuadorian origins present the highest rates of late entry (Table 2). In analysing the continuity in the trajectory of students, we saw that 39.8% of foreign students who entered relatively late into compulsory secondary studies never completed this level of their schooling (Table 3). In spite of this significant percentage, a good number of such students do complete their fourth year of compulsory secondary education. In the case of Argentine students it is 80%, among Colombians 65%, Moroccans 63.4%, Ecuadorians 57.7%, and Romanians 53.3%. Nevertheless, analysis of the pursuit of post-compulsory studies shows that only 14.6% of all students who entered late into compulsory secondary schooling continue their studies beyond, which is a very low percentage. These latter students tend to follow the baccalaureate trajectory more often than professional training programmes, with a proportion of eight to one in this respect. Finally, moving from compulsory to post-compulsory studies is one thing, but completing these seems to be quite another, since only 5.8% of recently arrived immigrant students manage to do so.

School drop-outs (official, as well as non-official dropping-out by students and absences for more than 75% of school days) more often involve foreign students than students of Spanish nationality during all four years of compulsory secondary studies. The numbers rise in a marked fashion in the 4th year of compulsory secondary studies, and additional analyses have shown that over the course of that year this rise particularly concerns students of Dominican nationality, as well as those of Ecuadorian, Moroccan, and Colombian origins. The overall numbers are lower among students of Argentine, Romanian, and Peruvian origins.

We can take into account another type of statistical "disappearance" in compulsory secondary school, this being the reorientation of some students towards Social Guarantee Programmes (training programmes geared towards students between 16 and 21 years of age who have not obtained their high school diploma because of

learning difficulties). We note that 52.5% of students (from all 18 centres) who were reoriented were of Spanish nationality. With that said, given the differences in the volume of the student population of Spanish origin and that of foreign origin, we highlight that the latter are reoriented towards programmes in far greater proportions.

Through this analysis, we have been able to establish difficulties encountered in the educational careers of students of foreign origin in the Catalan educational system. We have also observed that approximate data teach us several things about the educational trajectory of such students, characterized by late entry into the Catalan school system, student drop-outs before finishing compulsory studies, reorientation towards special education programmes, as well as a low rates of post-compulsory studies. However, while these characteristics are more present among students of some nationalities, we cannot generalize them to all foreign students. This study contributes to justifying the urgent need for better targeted educational interventions to benefit students of foreign origin.

RÉFÉRENCES

Aparicio, Rosa i Tornos, Andrés (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: MTAS.

Carrasco, Sílvia (2003). «La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales». *Revista de Educación*, 330:99-136.

Carrasco, Sílvia, Ballestín, Beatriz. Borison, Andrea (2005). «Infància i immigració. Tendències, relacions, polítiques», dans AA.DD. II *Informe de la Infància. Infància, famílies i canvis socials*. Barcelona: CIIMU.

Carrasco, Sílvia. et Molins, Cris. (2004). «Algunos datos sobre inmigración y escolarización en Cataluña», dans Carrasco, Sílvia (coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación : procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: UAB.

Ferrer, Ferran (dir.) (2009). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Mediterrània.

Serra, Carles et Palaudàrias, Josep Miquel (2010). *Continuar o abandonar- L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, col. Informes breus, n. 26.

Serra, Carles (2010). «Política a ciegas. Déficit de atención en el seguimiento de las trayectorias académicas del alumnado inmigrante en el paso de los estudios obligatorios a las postobligatorios», dans GIIM (coords.) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA. Pp. 139-147.

NOTES

¹ Ainsi que les élèves gambiens (avec une continuité de 0%), mais le nombre d'élèves de cette nationalité dans les 18 centres étudiés est très réduit. Il convient donc d'analyser les données de cette nationalité avec précaution.

² Les Programmes de Garantie Sociale (PGS) sont des programmes de formation vers lesquels on dirige les élèves âgés de 16 à 21 ans qui n'ont pas obtenu le diplôme d'ESO à cause de leurs difficultés d'apprentissage. L'objectif des PGS est de fournir aux élèves une formation professionnelle de base qui leur permettra de s'intégrer au monde du travail ou de poursuivre leurs études.

EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS AND STUDY PATTERNS OF IMMIGRANTS FROM THE FORMER SOVIET UNION IN ISRAELI SECONDARY SCHOOLS*

Svetlana Chachashvili-Bolotin is a lecturer in Ruppin Academic Center in Netanya, Israel. She holds a PhD in Sociology and Anthropology from Tel Aviv University. Her main areas of research include migration, social stratification, sociology of education and research methods.

ABSTRACT

In the 1990s, nearly one million immigrants from the former Soviet Union immigrated to Israel, increasing Israel's population by about 10%. These immigrants were generally well educated, but lacked economic means. The purpose of the current study is to expand on the field of immigrant integration in the host society by examining the educational outcomes among the recently-arrived immigrant students from the FSU in comparison with native Israeli students. The sample consisted of 35,794 students, who were Israeli-born or who had immigrated from the FSU since 1990 and who were enrolled in tenth grade during any of the years 1992-94. Two main findings arose from the study. *Firstly*, immigrants' *educational achievement* tended to be polarized. Recently-arrived immigrant students proved more likely than native Israelis to drop out of school, but were also more likely to be eligible for an advanced matriculation certificate. *Secondly*, their *study patterns* were characterized by high levels of educational segregation by fields of study: they were more inclined to attend vocational tracks and to study science and technology than Israeli-born students. It can be supposed that immigrants, who were economically disadvantaged, tended to prefer educational tracks which they expected would provide their offspring with an immediate economic safety net.

INTRODUCTION

For several decades now, economically advanced societies have been receiving large immigration waves from Eastern European countries. In the decades following the disintegration of the USSR, some eight or nine million immigrants left the Former Soviet Union (FSU) and have settled in Israel, North America and Western Europe (Fialkova and Yelenevskaya 2007). Although most of them arrived with slight economic means, their educational attainments were quite high. About 40% held post-secondary degrees and were employed as professionals prior to emigrating, while less than six percent were unskilled workers. This immigration wave resembles other immigrant groups who were poor on arrival but were well educated, such as Sikhs and several East Asian groups (Basran and Bolarla 2003; Portes and Rumbaut 2001).

The purpose of the current study is to expand on the field of immigrant integration in the host society by examining the educational outcomes among the recently-

arrived immigrant youth from the FSU. According to the literature, among the main influencing factors on the educational outcomes are parental education and economic background (Chang 2005; Gang and Zimmermann 2003). The segmented assimilation theory predicts that adaptation, including adaptation at school, is contingent on the socioeconomic background of the family of origin and place of birth (Portes and Zhou 1993). While the local students and veteran immigrants are characterised by a high correlation between the parental education and the economical background, immigrant students, especially during the first period of adaptation, may suffer from the higher proportion of mismatching between the parental education and the family economic background.

The case of immigration from the FSU provides researchers with an unusual opportunity to examine the influence of an educated but poor immigration wave on the educational outcomes of their offspring. It can be supposed that FSU immigrants have moved primarily to improve their economic level. Therefore they

*The author wishes to thank Yossi Shavit, Hanna Ayalon, Tali Lev, Liliya Leopold, Anna Gluzman, Marina Milner and anonymous reviewers for comments on an earlier version.

will presumably tend to choose for their offspring educational tracks or majors that have a potential to afford them an economic safety net. These immigrants will also tend to choose majors that do not require a high level of fluency in the language of the place.

In this study I ask the following two questions:

- Whether the educational achievements and the patterns of study are impacted by the FSU immigrants' unique characteristics?
- In case of the positive response to the question above: Does this process create migration segregation by fields of study, namely the tendency of immigrants and non-immigrants to study in different fields?

Examining immigrants' educational achievements as well as their patterns of study during the first period of absorption will promote planning of appropriate educational policies concerning the newly arrived immigrant students. Thus this research has significant political and economic implications as it has a potential to alleviate ethnic and social inequality not only in education, but also in other areas of life such as the labour market.

RECENT IMMIGRATION FROM THE FORMER SOVIET UNION TO ISRAEL

The recent mass immigration to Israel from the FSU began in September 1989. By the late 1990s, approximately 830,000 people had immigrated, increasing Israel's population by about 10%. About 20% of the immigrants were children and adolescents aged 18 years or younger, and by the mid-1990s, about 10% of all Israeli school students were immigrants. In addition to its impressive scope, immigration from the FSU had two additional important characteristics: very few of these immigrants came with significant economic means; and a very high percentage of adult immigrants held academic degrees (Sicron 1998). In the early 1990s, the proportion of FSU immigrant families in Israel below the poverty threshold (before transfer payments) was about 40%, more than double the figure in the Israeli-born population (Leshem and Sicron 1998; Sicron 1998), whereas about 50% of FSU immigrants held post-secondary degrees compared with 20% of Israeli-born people (Sicron 1998).

In the 1990s, Israel's immigration policy adopted a "cultural pluralism" model, which recognizes and encourages the preservation of cultural differences between immigrant groups (Horowitz 1998). According to this policy, immigrants were dispatched with a modest amount of money to fend for themselves in the various markets (real estate market, labour market, and the social services) where they could implement their integration into Israeli society according to their individual or group preferences and priorities (Lissitsa 2006). In Israel, as

elsewhere, housing is more expensive in the large urban centers, so many immigrants sought affordable housing in either peripheral communities or in the poorer neighbourhoods surrounding the urban centers (Horowitz 1998). This geographic distribution also affected the distribution of immigrant students among schools in the country: a significant number of immigrant students ended up in some peripheral communities where the educational level was much lower than in the centre of the country.

In addition, although the state of Israel had anticipated a massive wave of migration from the FSU, the Ministry of Education had not devised any specific absorption policy (Sever 2002). On the top level, the Ministry delegated the task of immigrant absorption to a fairly marginal unit, which was entirely unprepared to tackle the great immigration of the 1990s (Sever 2002).

ISRAELI SECONDARY SCHOOLS

In most Israeli communities schooling begins with pre-school (compulsory education from age five), followed by six years of primary education, three years of middle school and three years of high school, concluding at age eighteen. Compulsory education extends to age 16 (tenth grade for most on-track students) but over 90% of the Israeli-born students continue to twelfth grade.

High school consists of two academic tracks as well as a vocational track. In the former, students are prepared for the national matriculation exams; these are administered nationally and graded anonymously. Passing these exams is a prerequisite for admission to universities and most colleges, so the matriculation certificate is an important stage in the educational and occupational selection process. It largely determines whether a student will be able to pursue higher education and become a professional or a manager, or will join the working class.

The vocational track trains most students in a profession and prepares them for the work which does not require further academic study. These students usually have lower scholastic achievements and are mostly from the lower social strata.

The academic and vocational tracks differ in the variety of subjects offered. In addition to the compulsory subjects in all tracks (English, math, Bible, history, literature, and Hebrew or Arabic), students must study several elective subjects. In the academic track they may choose among courses in social sciences, humanities, and natural sciences. In the vocational track, elective studies are available primarily in technological fields such as electronics and technology, and in office-related fields such as bookkeeping. Most courses may be taken at low (1–2 units), intermediate (3 units), or high level (4+ units).

Universities require applicants to have taken English at an advanced level; the university admission system gives preference to the students who have taken several advanced-level courses. Some departments may also require their applicants to have completed advanced science courses.

DATA AND VARIABLES

DATA

I employed a data set which merged students' secondary school records from the Ministry of Education with their household records in the population census, held in 1995¹. I analyzed the data for 35,794 students who were Israeli-born or who had immigrated from the FSU since 1990 and who were enrolled in tenth grade during any of the years 1992-94. More than 80% of these immigrant students arrived during the 1990-91 years. Therefore on average, immigrant students have been in Israel for two-three years by the time they studied at the tenth grade (see Table 1).

VARIABLES

The first dependent variable is study patterns among students. This variable relates to both educational tracks and to chosen subjects and their difficulty level as measured by the number of units taken by the student.

The second dependent variable of the study is educational achievement in the high school. It is operationalized as a four-category classification of students' mode of high school completion. The categories are (1) an advanced matriculation certificate. This category contains students who met all the requirements of a matriculation certificate, and who passed both Mathematics and English at advanced levels. This category represents high achievement at high school; (2) a standard matriculation certificate, which does not include both Mathematics and English at advanced levels (but may include one of them at an advanced level); (3) high school graduation (completion of 12 years of study) without a matriculation certificate; (4) dropping out before completing 12 years of study.

The study's four independent variables are *Student's origin* (Israeli-born students and students who immigrated from the FSU after 1990 [all other immigrants are excluded from the analysis]); *Gender* (girls and boys); *Parental education*: parental education refers to the distinction of whether at least one parent has an academic degree or not; *Living standard*: this variable counts the number of durable goods owned by the student's family at the time of the census. The census questionnaire elicited information on the possession of several household durable goods, such as a VCR, a washing machine and a dryer, as well as the number of cars at the family's

disposal. The values of this variable range from 0 to 14 items. If the data about any item is missing, the average standard of living of the group to which the student belongs (immigrant or Israeli-born) is used.

METHODS

To answer the two central questions of the current study, (1) whether the educational achievements and the patterns of study are impacted by the immigrants' unique characteristics; (2) and if they are, does this process affect the tendency of FSU immigrants and Israeli-born students to study in different fields. Here, a descriptive analysis of the educational achievements and the patterns of study among these two groups was used².

FINDINGS

SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

TABLE 1: SES characteristics of FSU immigrant and Israeli-born students

	ISRAELI-BORN	FSU IMMIGRANTS
N	33,370	2,424
%	93.2	6.8
% of an academic degree among parents	22.5	60.1
Mean living standard	5.5	3.5
% living on periphery	35.0	46.2
% immigrants who arrived by 1991 (inclusive)	–	82.2

As shown in Table 1, the ratio of FSU immigrants among tenth graders in 1992-94 was about 6.8%, of whom 85% had immigrated before 1992. FSU immigrant and Israeli-born students differed significantly in socio-demographics. Among the parents of immigrant students about 61% had an academic degree, as opposed to 22% for parents of Israeli-born students. But FSU immigrants' living standard was lower than that of their Israeli-born peers: 3.5 versus 5.5 items. More than 46.2% of FSU immigrant students lived in peripheral areas, whereas less than 35.0% Israeli-born students did. These data are consistent with the research literature (Leshem and Sicron 1998).

STUDY PATTERNS

As shown in Table 2, a higher proportion of FSU immigrants attended vocational tracks (50.4%) than did their Israeli-born peers (42.4%). Among girls, however, the gap was smaller than among boys: 5.2% versus 10.2%. The

TABLE 2: Study patterns of FSU immigrant and Israeli-born students

	ISRAELI-BORN			FSU IMMIGRANTS		
	TOTAL	GIRLS	BOYS	TOTAL	GIRLS	BOYS
% on vocational track	42.4	39.1	45.9	50.4	44.3	56.8
Average number of science units in matriculation	3.5	3.3	3.8	4.1	4.0	4.2
Average number of technological units in matriculation	5.6	5.0	6.3	6.9	6.0	7.9
Average number of humanities units in matriculation	11.8	13.0	10.5	10.3	11.8	8.7
% dropouts	6.5	3.9	9.2	15.9	11.2	20.1
% owning matriculation certificate	48.2	52.7	43.6	52.2	54.7	49.6
% twelfth-grade students owning matriculation certificate	51.6	54.8	47.9	61.9	62.0	61.7

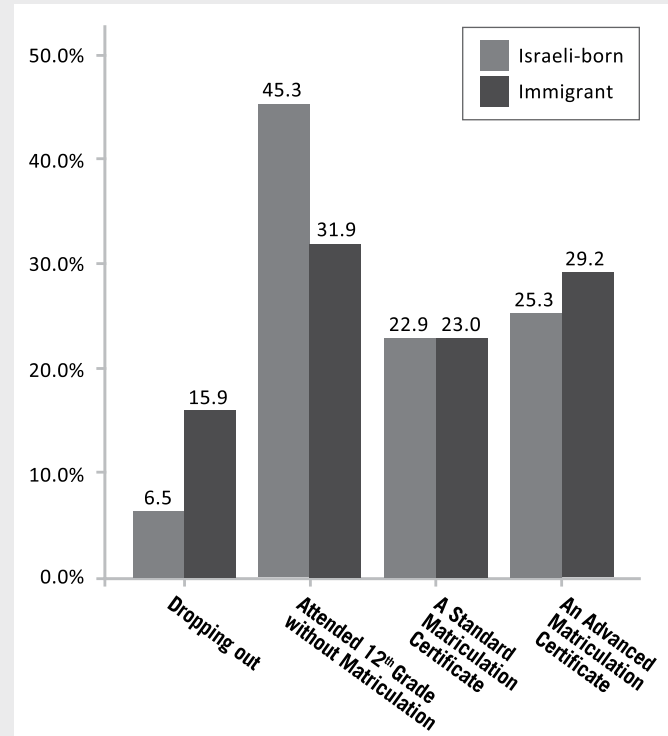
differences between FSU immigrant and Israeli-born students in study patterns were manifest also in the school subjects they chose. FSU immigrants tended to focus on technological and scientific subjects and not on humanities. For example, FSU immigrant students took on average 4.1 units of science subjects and 6.9 units of technological subjects, compared with 3.5 and 5.6 units respectively taken by native Israeli students. By contrast, FSU immigrant students took on average 10.3 units of humanities, as opposed to 11.8 units taken by Israeli-born students.

EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS

The percentage of FSU immigrants out of all high school students was estimated at 6.8% (see Table 1). However, among twelfth graders, this percentage dropped to 6.1% , owing to a higher dropout rate among the FSU immigrants compared with their Israeli peers: 15.9% as against 6.5% (see Table 2). Despite this high dropout rate, the percentage of FSU immigrant students eligible for a matriculation certificate out of all high school students (including dropouts) was higher than that of Israeli-born students: 52.2% as against 48.2%. The differences between Israeli-born students and FSU immigrant students were even more prominent in the rates of eligibility for matriculation certificate if we consider twelfth graders only: 61.9% as against 51.6% (see Table 2).

As seen in Figure 1, educational achievements of immigrant students were polarized. That is, FSU immigrant high school students tended to drop out (15.9% versus 6.5%) more than native Israeli students, but

FIGURE 1: Educational achievements of FSU immigrant and Israeli-born Students



more of the former owned an advanced matriculation certificate (29.2% versus 25.2%) that included study units in English and in Mathematics at the advanced placement level. In contrast, the Israeli-born students were concentrated in the center of the educational distribution, in

TABLE 3: Proportion of an Academic Degree among Parents and the Average Living Standard by Educational Achievements

EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS	AVERAGE LIVING STANDARD		% OF AN ACADEMIC DEGREE AMONG PARENTS	
	ISRAELI-BORN	FSU IMMIGRANTS	ISRAELI-BORN	FSU IMMIGRANTS
Dropping out	4.3	3.1	9.5	35.3
Attended twelfth grade without matriculation certificate	4.9	3.2	12.2	50.0
A standard matriculation certificate	5.7	3.4	22.1	63.6
An advanced matriculation certificate	6.4	4.1	43.3	83.0

the second and third categories (attending twelfth grade without having matriculation certificate or having a “standard” matriculation certificate only).

Table 3 presents the proportion of students who have at least one parent who held an academic degree as well as the mean living standard by educational achievements both among FSU immigrant and Israeli-born students. One can see the same trend among the two groups (FSU immigrant and Israeli-born students): parental and living standard level correlated positively with an educational attainment of the students; the higher the parental education is and the higher the living standard are, the more likely it is that a student will have an advanced matriculation certificate and the less likely he or she will be to drop out of high school. Moreover, among the Israeli-born high school dropouts, the ratio of parents who held at least one academic degree was less than 10%, whereas the FSU immigrant students’ parents, it was more than 35%. In contrast, an average living standard among the Israeli-born high school dropouts was 4.3, whereas among the same group for the FSU immigrant students it was 3.4.

SUMMARY AND DISCUSSION

TWO MAIN FINDINGS ARISE FROM THE STUDY

First, the FSU immigrant students during the first year of absorption proved more likely than the Israeli-born students to drop out of school, but also more likely to possess a better matriculation certificate. One explanation for this appears to be the dual situation in which immigrant students found themselves: as immigrants they had to cope with adaptation problems, involving all kinds of social ills; here, the lack of educational policy probably

made the situation worse. Yet many immigrant students had educated parents, and were themselves motivated and able to do well at school. These two conflicting factors tended to polarize the community of young immigrants: some dropped out early while others excelled at school.

Secondly, the FSU immigrant and the Israeli-born students differed in their study patterns. The former inclined more to vocational tracks than did the latter. The FSU immigrant students also tended to study more science and technology subjects and fewer humanities. This finding is consistent with my theoretical considerations that immigrants, who were economically disadvantaged, tended to choose educational tracks that they expected would furnish them with an economic safety net. These tracks furthermore did not require a high level of fluency in Hebrew, which most immigrants lacked.

In sum, these results bore out Portes and Zhou’s (1993) segmented assimilation theory, which implied diversity of educational achievement by immigrant students as a body, and also segregation between them and native students in fields of study. Moreover, the study findings emphasized that the FSU immigrant students whose parents had higher levels of education, but lacked economic resources tended to be found in higher rates among high school dropouts. Even the immigrant students with higher educational background, but with fewer economic resources, may belong to a vulnerable educational group. In other words, high educational background is a necessary but not sufficient condition for students’ success. Thus, the educational policy that supports and enhances educational learning with regard to the recent immigrant students is of paramount importance for the successful educational absorption.

LES RÉSULTATS ET LE CHEMINEMENT SCOLAIRES DES IMMIGRANTS DE L’EX-UNION SOVIÉTIQUE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES D’ISRAËL¹

Depuis plusieurs décennies, les sociétés avancées économiquement accueillent d’importantes vagues d’immigration en provenance d’Europe de l’Est. Au cours des décennies suivant la dissolution de l’URSS, de huit à neuf millions d’immigrants ont quitté l’ex-URSS pour s’établir en Israël, en Amérique du Nord et en Europe de l’Ouest (Fialkova et Yelenevskaya 2007). Dans les années 1990, près d’un million d’habitants de l’ex-URSS ont immigré en Israël, augmentant la population du pays d’environ 10%.

Généralement, ces immigrants étaient éduqués, mais disposaient de peu de moyens financiers. Ils se sont donc installés dans des habitations de piètre qualité, en périphérie. Bien que l’État d’Israël avait prévu l’arrivée massive d’immigrants en provenance de l’ex-URSS, le ministère de l’Éducation n’avait pas mis au point de politique particulière d’intégration (Sever 2002). Au niveau supérieur, le Ministère a délégué la tâche de l’intégration des immigrants à un service plutôt marginal qui n’était absolument pas prêt à gérer l’immense flot d’immigrants des années 1990 (Sever 2002).

Dans la présente étude, notre objectif est d’approfondir notre connaissance de l’intégration des immigrants dans la société hôte en étudiant les résultats scolaires des jeunes immigrants récemment arrivés de l’ex-URSS.

D'après la littérature, la scolarité des parents et le statut socioéconomique (SES) sont parmi les principaux facteurs influençant les résultats scolaires (Chang 2005; Gang et Zimmermann 2003). Selon la théorie de l'assimilation segmentée, l'adaptation, y compris l'adaptation scolaire, dépend du SES de la famille d'origine et du lieu de naissance (Portes et Zhou 1993). Alors que les élèves originaires du pays et les immigrants de longue date présentent une corrélation élevée entre l'éducation des parents et le SES, les jeunes d'immigration récente, particulièrement au cours des premières années d'adaptation, peuvent être désavantagés en raison du pourcentage élevé de mauvais assortiments entre l'éducation des parents et le SES de la famille.

Le cas des immigrants de l'ex-URSS offre une occasion exceptionnelle aux chercheurs d'étudier l'influence qu'ont eue des parents d'une vague d'immigration pauvre mais éduquée sur les résultats scolaires de leurs enfants. On peut supposer que les immigrants de l'ex-URSS ont quitté leur pays principalement pour améliorer leur statut économique. Ils auront donc tendance à choisir pour leurs enfants des parcours scolaires qui auront le potentiel de leur procurer un filet de sécurité économique. Ces immigrants auront également tendance à choisir des domaines d'études qui n'exigent pas un niveau élevé de compétence dans la langue du pays.

Dans cette étude, nous posons les questions suivantes :

1. Le cheminement et les résultats scolaires sont-ils influencés par les caractéristiques particulières des immigrants de l'ex-URSS?
2. Si la réponse à la question 1) est «oui», ce processus crée-t-il une ségrégation migratoire par champs d'études, autrement dit, les immigrants et les non-immigrants ont-ils tendance à étudier dans des domaines différents?

Nous avons utilisé des données fusionnant les dossiers des élèves du secondaire du ministère de l'Éducation et les dossiers du recensement de 1995² portant sur leur foyer. Nous avons analysé les données de 35 794 élèves nés en Israël ou qui avaient immigré de l'ex-URSS depuis 1990 et qui étaient inscrits en 10^e année au cours des années 1992 à 1994. Plus de 80% de ces élèves immigrants sont arrivés en 1990-1991. Donc, en moyenne, les élèves immigrants étaient en Israël depuis deux ou trois ans au moment où ils ont fait leur 10^e année.

DEUX CONSTATS RESSORTENT DE L'ÉTUDE

D'abord, au cours de la première année d'intégration, les élèves immigrants de l'ex-URSS risquent davantage que leurs camarades nés en Israël de décrocher de l'école, mais ils ont également plus de chances d'avoir un meilleur certificat d'immatriculation. On peut expliquer ceci par la situation double dans laquelle se trouvent les élèves immigrants : en tant qu'immigrants ils ont à surmonter des problèmes d'adaptation impliquant toutes sortes de difficultés sociales; ici, l'absence de politiques en matière d'éducation a probablement empiré la situation. Toutefois, plusieurs élèves immigrants ont des parents éduqués et sont eux-mêmes motivés et aptes à bien réussir en classe. Ces deux facteurs opposés tendent à polariser la population des jeunes immigrants : certains décrochent rapidement alors que d'autres ont d'excellents résultats.

Deuxièmement, les immigrants de l'ex-URSS et les élèves nés en Israël ont des cheminements scolaires différents. Les premiers choisissent davantage les secteurs professionnels que les deuxièmes. Les élèves immigrants de l'ex-URSS ont également davantage tendance à choisir des matières scientifiques ou technologiques au détriment des sciences humaines. Ce constat confirme nos considérations théoriques voulant que les immigrants, désavantagés du point de vue économique, aient tendance à choisir des domaines d'étude qui, espèrent-ils, leur fourniront un filet de sécurité. Par ailleurs, comme nous l'avons supposé, ces domaines n'exigent pas une connaissance approfondie de l'hébreu, que la plupart des immigrants ne maîtrisent pas.

En résumé, ces résultats confirment la théorie de l'assimilation segmentée de Portes et Zhou (1993) suggérant que les élèves immigrants en tant que groupe auront un ensemble varié de résultats scolaires et qu'il existe une ségrégation entre eux et les élèves natifs du pays selon les domaines d'étude. En outre, les résultats de l'étude montrent que les élèves immigrants de l'ex-URSS dont les parents avaient un niveau d'éducation élevé, mais qui n'avaient pas les ressources financières nécessaires, se trouvaient en fortes proportions parmi les décrocheurs de l'école secondaire. Même les élèves immigrants dont les parents sont très éduqués, mais qui ont peu de ressources financières, peuvent appartenir à un groupe d'élèves vulnérables. Autrement dit, il est nécessaire d'avoir un niveau de scolarité élevé, mais ce n'est pas une condition suffisante pour assurer la réussite des élèves. Il est donc crucial de mettre sur pied une politique éducative qui appuiera et permettra d'améliorer l'apprentissage des élèves d'immigration récente pour assurer leur intégration dans le système scolaire.

REFERENCES

- Basran, Gurcharn S and B. Singh Bolarla. 2003. *The Sikhs in Canada: Migration, Race, Class, and Gender*. New York: Oxford University Press.
- Chang, Qiqui. 2005. «Academic Performance of Immigrant Students: Roles of Generation Status, Race/Ethnicity, and School Environment.» Sociology, Arizona State University, Arizona.
- Fialkova, Larisa. L and Maria N Yelenevskaya. 2007 «Ex-Soviets in Israel: From Personal Narratives to a Group Portrait.» Wayne State University Press.
- Gang, Ira and Klaus F. Zimmermann. 2003. «Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin.» *The Journal of Human Resources* 35:550-569.
- Horowitz, Tamar. 1998. «Immigrant Children and Adolescents in the Educational System.» Pp. 368-405 in *Profile of an Immigration Wave: The Absorption Process of Immigrants from the Former Soviet Union, 1990-1995*, edited by E. Leshem, and Moshe Sicron. Jerusalem: the Magnes Press, the Hebrew University.
- Leshem, Eazar and Moshe Sicron. 1998. *Profile of an Immigration Wave: The Absorption Process of Immigrants from the Former Soviet Union, 1990-1995*. Jerusalem: the Magnes Press, the Hebrew University.
- Lissitsa, Sabina 2006. «Integration of Immigrants from the CIS in Israel: the Emergence of a Transnational Diaspora.» Anthropology and Sociology, Tel-Aviv University, Tel-Aviv.
- Portes, Alejandro and Ruben G. Rumbaut. 2001. *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, Alejandro and Min Zhou. 1993. «The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 530.
- Sever, Rita. 2002. «Drop outs and Immigration from the FSU.» Public Policy, Jerusalem.
- Sicron, Moshe. 1998. «The Immigrants' Human Capital and their Integration in the Labor Force.» Pp. 127-174 in *Profile of an Immigration Wave: The Absorption Process of Immigrants from the Former Soviet Union, 1990-1995*, edited by E. a. M. S. Leshem. Jerusalem: the Magnes press, the Hebrew University.

NOTES

- ¹ L'auteur souhaite remercier Yossi Shavit, Hanna Ayalon, Tali Lev, Liliya Leopold, Anna Gluzman, Marina Milner et des réviseurs anonymes pour leurs commentaires sur la version préliminaire de cet article.
- ² En 2009, le nouveau recensement de la population a été effectué par CBS, mais les données n'étaient pas encore diffusées au grand public. Par conséquent, l'étude n'a pas pu examiner les changements dans les résultats scolaires des élèves immigrants survenus dans le temps.

FOOTNOTES

- ¹ In 2009 the new population census was conducted by CBS, however the data was not available for public release. Consequently this study was not able to examine the change in the educational achievements occurred among the immigrant students over time.
- ² I also run the multivariate analysis. The findings from this analysis repeated the descriptive results.

Pour assurer le développement de votre marque, créer des outils de communication qui vendent ou faire de votre site web un succès...

100%
sans diva

Ça prend de grandes
idées.

Pas de gros égos.

You want to take your brand to the next level, create marketing tools which sell, make your website stand out...

100%
ego free

That takes big
ideas.

Not big egos.

Au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Direction des services aux communautés culturelles a comme mandat de s'assurer de l'intégration harmonieuse des élèves immigrants à l'école francophone et du développement de l'éducation interculturelle au sein du système scolaire. À cette fin, la connaissance de la réalité vécue par ces élèves, tant de leurs réussites que de leurs difficultés, s'avère indispensable à l'élaboration de politiques ou programmes pertinents, ou à la conception des pistes d'action les plus appropriées. C'est pourquoi, depuis plus d'une trentaine d'années, la direction s'est associée aux chercheurs québécois qui se sont penchés sur cette réalité en documentant la situation québécoise ou en adoptant une perspective comparative. Elle est ainsi devenue un partenaire actif dans le développement du savoir relatif aux élèves issus de l'immigration ainsi que dans la dissémination et la vulgarisation des recherches susceptibles d'éclairer l'action. C'est à ce titre qu'elle s'associe à la publication de ce numéro de Thèmes canadiens; les recherches qui y sont présentées constituent un approfondissement des plus intéressants sur les spécificités de ces jeunes.

Depuis plusieurs années, la Direction des services aux communautés culturelles s'associe à diverses publications de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, entre autres en 2010 avec l'ouvrage *L'École et la diversité : perspective comparée* codirigé par Mc Andrew, M, Milot, M, Triki-Yamani, A. et publié aux PUL, Québec.

*For many years now, the Direction des services aux communautés culturelles has been associated with various works published by the Canada Research Chair in Education and Ethnic Relations. An example among many others is the 2010 publication *L'École et la diversité : perspective comparée* which was co-edited by M. Mc Andrew, M. Milot and A. Triki-Yamani, and published by Les Presses de l'Université Laval, Quebec.*



Within the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, the Direction des services aux communautés culturelles's mandate is to ensure the harmonious integration of immigrant students into French schools and the development of intercultural education within the educational system. To achieve this and to create pertinent policies and programs, or more appropriate plans of action, it is necessary to fully comprehend the life experiences of these students, in terms of both their failures and their achievements. It is for this reason that the Direction has formed a partnership with Quebec researchers who examine these experiences by documenting the Quebec situation or by adopting a comparative perspective. It has thus become an active partner in the development of knowledge relating to students of immigrant origin, as well as in the dissemination and the popularization of researches likely to shed light on the subject. It is in this role that the Direction is associated to this issue of Canadian Themes; the research presented within it offers a most interesting insight into these youths' specific characters.

Pour plus d'informations sur les mandats et travaux de la Direction des services aux communautés culturelles, veuillez cliquer sur le lien suivant : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/index.asp>

For more information on the mandates and the work of the Direction des services aux communautés culturelles, please follow the link <http://www.mels.gouv.qc.ca/dscc/index.asp>