

**INÉGALITÉS DANS LES TRAJECTOIRES
SCOLAIRES DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS ISSUS DE
L'IMMIGRATION : LE RÔLE DES DYNAMIQUES
SOCIALES, SYSTÉMIQUES ET SCOLAIRES**

Geneviève Audet

Université du Québec à Montréal

Marie Mc Andrew

Université de Montréal

Mots-clés

Élèves issus de l'immigration – inégalités – diplomation - trajectoires scolaires - réussite éducative - immigration.

Keywords

Students with immigration background – inequalities – graduation – school trajectories – school success – immigration.

Résumé

En nous appuyant sur une méta-analyse récente sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2015), nous présenterons des données descriptives sur les caractéristiques et les trajectoires scolaires des élèves québécois issus de l'immigration et des résultats d'analyses statistiques sur l'impact des facteurs sociodémographiques à cet égard. Nous explorerons ensuite le rôle des dynamiques sociales, systémiques et scolaires pour expliquer les inégalités dont font état les données quantitatives.

Abstract

Based on a recent meta-analysis of immigrant-origin student's school success (Mc Andrew et al., 2015), we will present descriptive data about the characteristics and school trajectories of immigrant-origin students, and some of the conclusion of statistical analysis regarding the impact and exploratory power of socio-demographic factors. We will then explore the role of social, systemic and school dynamics in the explanation of the many inequalities and differences found in the quantitative data.

Introduction

La littérature internationale reflète la grande variété, au Québec comme ailleurs, des profils et des expériences éducatives que l'on peut associer à divers sous-groupes définis en fonction du statut d'immigration, l'origine ethnique ou l'appartenance à une communauté racisée, la langue ou la religion. Si plusieurs facteurs classiquement invoqués pour rendre compte de la persévérance ou de l'échec scolaires dans l'ensemble de la population jouent également chez les élèves issus de l'immigration, leur impact peut être plus ou moins marqué et même, dans certains cas, différent.

Les travaux qui portent sur la réussite des élèves issus de l'immigration ont souvent tendance à l'aborder soit par une approche quantitative, qui avance des constats statistiques généraux qui ne permettent pas d'expliquer les différences inter et intragroupes ainsi que l'interrelation des facteurs étudiés, ou par des études qualitatives, la plupart du temps réalisées sur les échantillons plus petits, qui jettent un regard approfondi sur des problématiques, sur des groupes-cibles particuliers ainsi que sur l'interaction des dynamiques et des processus à l'origine de la persévérance ou de l'échec scolaires. L'originalité de cet article réside dans le fait qu'il s'appuie sur une démarche de plus de quatre ans qui a fait dialoguer une douzaine de chercheurs du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES) de disciplines diverses et d'approches méthodologiques variées pour produire une méta-analyse de 62 recherches (19 quantitatives et 43 qualitatives) menées depuis 10 ans au Québec sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Cette dernière a permis de documenter l'influence de trois grands groupes de dynamiques à cet égard : les dynamiques sociales, systémiques et scolaires, les dynamiques familiales et communautaires et les dynamiques personnelles (Mc Andrew et al., 2015). À cet effet, chaque fois que des résultats sont présentés, sauf avis contraire, ils sont issus de la méta-analyse menée dans le cadre des travaux du GRIES.

À des fins de brièveté, nous nous concentrons ici sur le premier groupe parmi ceux mentionnés ci-haut, soit les dynamiques sociales, systémiques et scolaires. Ainsi, en nous basant sur des recherches quantitatives de la méta-analyse, nous présentons d'abord des données descriptives sur les caractéristiques et les trajectoires scolaires des élèves québécois issus de l'immigration au secteur francophone, et quelques conclusions d'analyses statistiques quant à l'impact et au

pouvoir explicatif des facteurs socio-démographiques. Nous explorons ensuite, en nous basant cette fois sur les recherches qualitatives de la méta-analyse, le rôle des dynamiques sociales, systémiques et scolaires dans l'explication de nombreuses inégalités et de différences qui auront été relevées dans les données quantitatives.

1. Les caractéristiques et les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration dans les écoles québécoises francophones

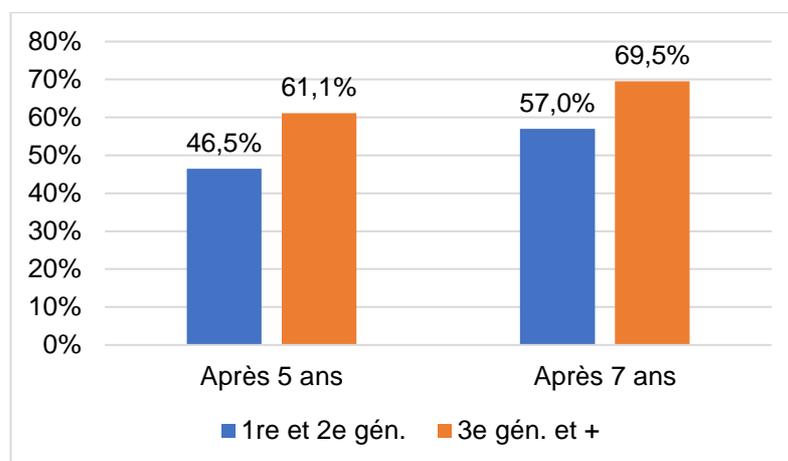
Afin de présenter les caractéristiques et les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration, nous mettons le focus sur une étude quantitative menée sur la cohorte d'élèves québécois ayant débuté l'école secondaire en 1998 et en 1999 (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). Parmi ces élèves, 24 099 (15,2% du total) étaient nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger. Parmi ces élèves dits issus de l'immigration, 6 sur 10 étaient de première génération et 5 sur 10 n'avaient pas le français comme langue maternelle ou langue d'usage à la maison. Le groupe-contrôle, qui correspond aux élèves de troisième génération et plus, à l'exception de la distribution de genre qui est similaire, est différent. Les élèves du groupe-cible vivaient plus souvent à Montréal (7/10) et fréquentaient plus souvent des écoles ayant une grande concentration d'élèves immigrants (1/2). Ils vivaient davantage dans des milieux socio-économiquement défavorisés (4/10). Compte tenu de la forte proportion d'élèves de première génération, il n'est pas surprenant qu'ils aient plus souvent intégré le système scolaire après l'école primaire (1/4), qu'ils aient eu besoin plus souvent de soutien linguistique (1/5) et qu'ils accusaient plus souvent un retard à l'entrée au secondaire (1/5), bien que dans la plupart des cas ce ne soit que d'un an. Aussi, quand ils fréquentaient une école publique, ils le faisaient plus souvent en milieu défavorisé (4/10).

Parmi les douze facteurs de risque reconnus par la littérature, le profil des élèves issus de l'immigration est plus négatif sur huit indicateurs, similaire sur deux (genre et identification comme élève à risque), et plus positif sur deux (fréquentation de l'école privée et faible taux de changement d'école). À quelques exceptions près, le profil des élèves de première génération est plus négatif sur l'ensemble des indicateurs, et celui des élèves de deuxième génération est similaire à ceux de troisième génération et plus. Ceci pointe l'importance des différences intra-groupes en comparaison avec la moyenne du groupe-cible, comme le montre le tableau 1.

Régions d'origine	Positif	Négatif	Dans la moyenne
Asie du sud	1	11	-
Amérique centrale et du sud	1	9	4
Antilles et Afrique subsaharienne	1	7	4
Asie du sud-est	3	5	4
Europe de l'est	4	5	3
Asie de l'est	4	4	4
Afrique du nord et Moyen-Orient	7	4	1

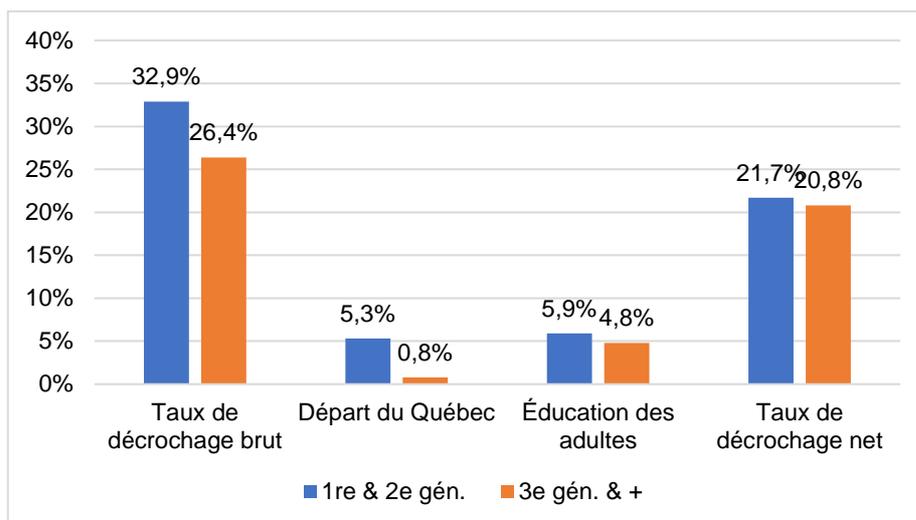
Tableau 1. Élèves de première et de deuxième générations et élèves de troisième génération et plus du secondaire : facteurs de risque selon la région d'origine, cohorte 1998 et 1999

En ce qui a trait à la diplomation, donc l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, celle-ci est globalement plus positive qu'attendu compte tenu des caractéristiques de départ. Comme on peut le voir dans le graphique 1, les élèves issus de l'immigration obtiennent moins souvent leur diplôme d'études secondaires après 5 ans (11 points de pourcentage) et cet écart reste significatif après 7 ans (8,5 points de pourcentage).



Graphique 1. Élèves de première et de deuxième générations et élèves de troisième génération et plus du secondaire : taux de diplomation 5 ans et 7 ans après l'entrée au secondaire, cohorte 1998 et 1999

Toutefois, comme le montre le graphique 2, quand on prend en considération le fait que beaucoup d'élèves immigrants quittent la province, et qu'ils témoignent d'une plus grande persévérance, souvent en fréquentant le secteur de l'éducation des adultes, les résultats montrent qu'ils ont le même taux de décrochage net après 9 ans (1/5).

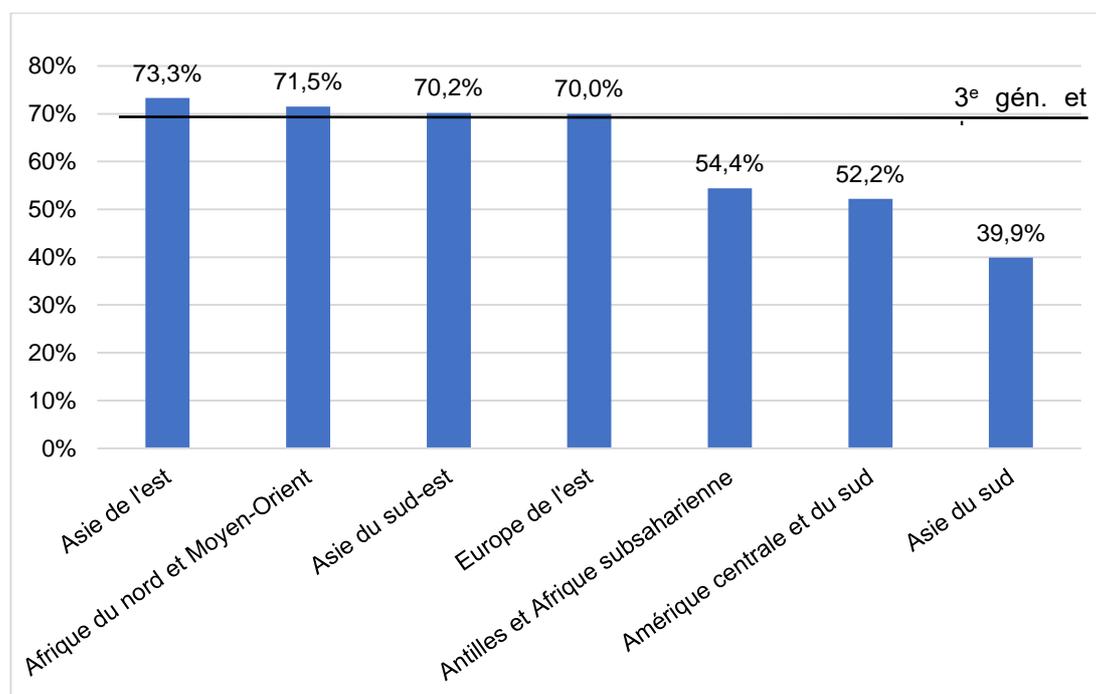


Graphique 2. Élèves de première et de deuxième générations et élèves de troisième génération et plus du secondaire : taux de décrochage (brut et net) 9 ans après l'entrée au secondaire, cohorte 1998 et 1999

D'autres éléments positifs ont trait au fait que lorsque les élèves issus de l'immigration atteignent la dernière année du secondaire (secondaire 5), ils obtiennent des résultats similaires aux examens ministériels et qu'ils choisissent plus souvent le cours le plus sélectif en mathématiques (6,5 points de pourcentage), nécessaire pour poursuivre en sciences ou en technologie à l'université (Mc Andrew et al., 2009; Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011).

Toutefois, ici encore, on note des différences et des inégalités parmi les groupes. À part deux exceptions (choisir le cours le plus sélectif en mathématiques et le résultat à cette matière), le profil des élèves de première génération était plus négatif que celui des deuxièmes générations, qui surperforment systématiquement quand on les compare à leurs pairs d'implantation plus ancienne. Les différences régionales sont plus importantes et témoignent d'un ordre hiérarchique sur les six indicateurs (retard accumulé deux ans après l'entrée, diplomation après cinq et sept ans, taux de décrochage net neuf ans après l'entrée, résultats aux examens ministériels, choix du cours le plus sélectif en mathématiques). Comme on peut le voir dans le graphique 3, la liste à cet égard est semblable à celle des caractéristiques initiales. Il y a toutefois des différences intéressantes, notamment en ce qui concerne les élèves originaires d'Asie du sud, qui, dans l'ensemble performent davantage qu'attendu, alors que le contraire prévaut pour les élèves originaires de l'Afrique du nord et du Moyen-Orient, qui performent un peu moins qu'attendu,

comparativement à ceux d'Asie de l'est. Ces résultats démontrent, d'une part que les caractéristiques individuelles des élèves n'expliquent pas entièrement leur performance scolaire et, d'autre part, que certains groupes manifestent davantage de résilience, qu'elle soit liée aux caractéristiques culturelles de leurs familles et de leurs communautés ou à un traitement différentiel par le système scolaire.



Graphique 3. Élèves de première et de deuxième générations et élèves de troisième génération et plus du secondaire taux de diplomation 7 ans après l'entrée au secondaire selon les régions d'origine, cohorte 1998 et 1999

2. L'impact et le pouvoir explicatif des facteurs sociodémographiques

Afin d'explorer cette hypothèse, des analyses de régression ont été menées afin de prendre en compte les caractéristiques initiales plutôt négatives de l'ensemble de la cohorte des élèves issus de l'immigration, et notamment de certains sous-groupes. Dans cette seconde section, nous présentons donc les conclusions communes des trois études parmi les 19 recensées qui comprenaient des analyses de régression (Mc Andrew et Ledent, 2008 ; Mc Andrew et al., 2009 ; Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011). De façon générale, les résultats montrent que lorsque tous ces facteurs sont contrôlés, les élèves issus de l'immigration performant davantage que leurs pairs de troisième génération et plus tandis que le profil des élèves de première génération devient significativement positif en comparaison avec

les deux autres groupes. Donc, dans les deux cas, l'hypothèse d'une résilience spécifique, aussi appelée « bonus migratoire », est confirmée.

La méta-analyse des études avec analyses de régression montrent aussi que sept variables socio-démographiques et liées au processus de scolarisation ont un impact clair sur la diplomation au secondaire : avoir accumulé du retard deux ans après l'entrée au secondaire, être originaire des Antilles ou de l'Amérique du sud, être un garçon, entrer à l'école secondaire avec du retard, être dans une famille au statut socio-économique faible, changer souvent d'école et fréquenter l'école publique. Deux autres jouent un rôle limité : la région où est située l'école et le niveau d'entrée dans le système scolaire. Finalement, cinq facteurs ont une influence inégale parmi les différents sous-groupes : le statut générationnel, être né à l'étranger (qui était positif chez certains groupes), avoir le français comme langue maternelle ou langue d'usage à la maison (qui est positif dans l'ensemble, sauf pour les résultats en mathématiques et le choix du cours le plus sélectif dans cette matière), avoir besoin de soutien linguistique au secondaire (les analyses n'ont pas permis de déterminer si cela était un facteur de risque ou un facteur de protection) et la concentration ethnique de l'école, qui peut être positif ou négatif selon le profil des groupes en présence.

En ce qui concerne les différences entre les groupes (de régions ou de langue), tel qu'attendu, les groupes qui avaient un profil initial plus négatif (Antilles et Amérique centrale ou du sud et langues correspondantes selon l'étude) sont ceux dont le rapport de cotes s'améliore généralement le plus significativement dans toutes les études. Cependant, elles demeurent généralement en-dessous de 1, même si, dans certains cas, l'ordre des groupes est modifié.

En plus de la persistance des inégalités liées aux régions d'origine, dans les trois études qui ont une composante quantitative, le pouvoir explicatif de tous les facteurs considérés était plutôt limité (de 30 à 50% de la variation totale de la diplomation des élèves issus de l'immigration) et la variance entre les écoles ayant une composition similaire était plutôt élevée, notamment pour les élèves issus de l'immigration (20%). Ces éléments justifiaient le besoin d'une exploration qualitative de l'impact des facteurs systémiques.

3. L'exploration du rôle des dynamiques sociales, systémiques et scolaires

Dans cette troisième partie, également basée sur la méta-analyse, nous adoptons un angle qualitatif pour discuter quelques caractéristiques et dynamiques du système scolaire québécois, tant positifs que négatifs, qui nous permettent de mieux comprendre les résultats quantitatifs présentés dans les deux sections précédentes. Pour ce faire, nous avons distingué trois dimensions, qui font écho à celles identifiées par la littérature internationale. Une première renvoie au contexte d'accueil des nouveaux arrivants, entre autres les politiques d'immigration, les dynamiques liées à l'intégration des immigrants ainsi que le climat des relations interethniques. Pour ce qui est de la deuxième dimension, relative aux politiques et aux programmes éducatifs, nous avons distingué les caractéristiques du système scolaire ainsi que les mesures visant les élèves issus de l'immigration et l'adaptation à la diversité. Finalement, en ce qui concerne la troisième dimension, relative aux interactions et aux pratiques en milieu scolaire, nous nous concentrons sur les caractéristiques générales des établissements ainsi que sur les dynamiques qui sont spécifiques aux élèves issus de l'immigration, à savoir l'évaluation et le classement, les attitudes face à la diversité et à la place des langues et des cultures d'origine au sein des établissements ainsi que les représentations et les comportements du personnel à leur égard (Suarez-Orozco et Carhill, 2008; Christenson et al., 2008 ; Crul et al., 2012; Garcia et Morgan, 1997 ; Cummins, 2000 ; OFSTED, 2002; Bloemraad, 2006 ; Delruelle et Torfs, 2005 ; Alspaugh, 1998 ; Vollmer, 2000 ; Garcia et Guerra, 2004).

3.1. Les caractéristiques et éléments positifs

Plusieurs dynamiques liées à la société d'accueil sont susceptibles d'influencer positivement le vécu socioscolaire des élèves québécois issus de l'immigration. On peut aussi penser que nombre de ces éléments contribuent aux résultats globaux, somme toute positifs, de ces élèves en matière de cheminement et de performance scolaires. Dans un premier temps, il est évident que le caractère sélectif de la politique d'immigration québécoise induit une représentation des familles immigrantes dans les diverses catégories socio-économiques plus équilibrée que dans d'autres contextes et que, peu importe leur statut socio-économique, leur capital culturel est élevé (Vatz Laaroussi et al., 2008). Le fait que cette politique vise

encore très largement un objectif d'établissement permanent contribue également à la stabilité et à la légitimité de la présence des immigrants.

Certaines caractéristiques du système scolaire québécois méritent également notre attention, notamment parce qu'elles ont été identifiées par la littérature internationale comme ayant un impact sur la mobilité des groupes marginalisés. La première est l'étendue du tronc commun qui réunit l'ensemble des élèves pendant une grande partie de l'école secondaire et l'absence de filières officielles créées par des choix irrévocables en début de scolarité secondaire (sauf pour le cours de mathématiques à la dernière année du secondaire), ce qui profite aux élèves issus de l'immigration. La deuxième est la flexibilité du système scolaire et le curriculum fortement axé sur l'élève, qui permet de tenir compte des différents besoins des élèves et facilite l'adaptation des contenus et des stratégies pédagogiques aux nouveaux arrivants (CSE, 2010).

En ce qui a trait aux mesures visant spécifiquement les élèves issus de l'immigration, l'étendue des services offerts en matière d'accueil et d'apprentissage du français est à saluer. La mise en place de classes d'accueil il y a plus de 40 ans maintenant a permis le développement d'une expertise significative (Armand et De Koninck, 2012).

Le Québec s'est également engagé dans une approche globale de prise en compte de la diversité au sein du système scolaire avec l'adoption, en 1998, de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998). En plus de l'intégration linguistique des élèves allophones, cet énoncé touchait deux grands champs d'action ; soutenir l'égalité des chances pour les élèves issus de l'immigration et assurer l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves.

Il est aussi possible d'identifier des caractéristiques positives liées aux processus, pratiques et interactions en milieu scolaire. La première, qui est d'ailleurs reflétée par les élèves dans de nombreuses recherches (Livingstone et al., 2010 ; Potvin et al., 2010), concerne l'actualisation, par de nombreux enseignants, de plusieurs qualités et caractéristiques identifiées par la littérature comme favorisant la réussite éducative.

Le caractère multiculturel de leur école et la qualité des relations interethniques qui y prévalent sont fortement appréciés par les élèves issus de l'immigration et leurs familles. Les recherches tendent aussi à démontrer que l'ensemble du personnel scolaire a une vision généralement positive des élèves,

même si le degré de sensibilité à leurs expériences varie selon la nature de la fonction.

Finalement, l'intégration d'éléments liés à l'histoire et à la culture des communautés issues de l'immigration dans le curriculum a été suffisante pour être remarquée par certains élèves (Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009). Dans la même veine, des parents ont mentionné apprécier avoir été invités à venir à l'école pour présenter leur culture et pays d'origine.

3.2. Les caractéristiques et éléments négatifs

Des caractéristiques et éléments négatifs à l'intérieur de la société et du système scolaire québécois peuvent être liés à des inégalités identifiées entre sous-groupes. Dans un premier temps, la vulnérabilité et la précarité des familles qui sont arrivées au Québec en tant que réfugiées ou demandeurs d'asile et l'impact sur la scolarité de leurs enfants sont bien documentées.

Aussi, en contraste avec les éléments globalement positifs du profil pré-migratoire des immigrants, les obstacles socio-économiques auxquels ils sont confrontés dans la province sont largement reconnus par les décideurs et le personnel scolaire, de même que par les parents, les élèves et les organismes communautaires (Vatz-Laaroussi et al. 2008). Toutefois, leur impact sur la réussite scolaire des élèves n'est pas clair, puisque même si cet élément est quelquefois identifié comme un facteur de résilience, dans d'autres contextes il est plutôt lié à un sentiment, chez les élèves, qu'aucune promotion sociale n'est possible dans leur nouvelle société.

Une autre caractéristique problématique réside dans la complexité linguistique et le climat de concurrence des langues qui prévalent dans la province (Mc Andrew, 2010). L'impact de ce facteur n'est pas unidirectionnel, puisque de nombreux immigrants ont choisi le Québec pour son caractère francophone. Néanmoins, parmi les groupes qui sont plus près de la langue et de la culture anglophones, comme les sud-asiatiques ou les antillais anglophones, on observe un impact négatif sur la motivation à apprendre le français et leur désir de poursuivre leurs études au Québec.

Le dernier aspect négatif relève de la représentation publique et médiatique de communautés minoritaires. En effet, même si l'opinion publique face à l'immigration et la diversité culturelle est plutôt positive, il est clair, tant dans les

analyses de contenus médiatiques que par les tendances de sondages, que certains groupes sont plus appréciés que d'autres (Potvin, 2008 ; Côté, 2012). Les communautés noire et musulmane sont particulièrement représentées négativement, mais dans des perspectives différentes, ce qui peut donc entraîner des conséquences différentes sur les carrières scolaires.

Il a également été possible d'identifier certaines limites à l'intérieur des politiques et des programmes éducatifs. La première fait référence aux problèmes auxquels font face les élèves qui intègrent l'école québécoise au secteur secondaire avec un important retard scolaire (Potvin et al., 2014). Les classes d'accueil ne sont pas adaptées à ces élèves et il existe une tendance à leur faire poursuivre leurs études au secteur de l'éducation des adultes qui n'est pas nécessairement adapté à la présence d'adolescents, ni aux besoins linguistiques, culturels et psychologiques des nouveaux arrivants.

Des lacunes ont également été identifiées au sein des services d'apprentissage du français (Armand et De Koninck, 2012). D'un côté, pour les élèves performants ou qui ont un profil plus positif à l'arrivée, les classes d'accueil fermées sont critiquées pour la ségrégation sociale qu'elles créeraient et le ralentissement de la vitesse de l'apprentissage qu'elles entraîneraient. La diversification des formules, qui mettent l'emphase sur des modèles plus intégrés, soulève souvent la résistance des enseignants. D'un autre côté, dans les régions où la présence des immigrants est moins grande et où la formule d'intégration totale ou partielle avec soutien linguistique est privilégiée, le personnel scolaire dénonce un manque de ressources.

En plus de ces limites qui affectent spécifiquement les élèves immigrants, l'adaptation institutionnelle, qui était l'objectif principal de la Politique de 1998, accuse toujours un retard (MELS, 2014). En lien avec l'objectif de cet article, qui souhaite faire des liens entre inégalités et facteurs systémiques, trois éléments sont intéressants. Dans la plupart des documents officiels, il existe une résistance à nommer le racisme institutionnel et les biais systémiques, même si l'existence de la discrimination individuelle est admise (Potvin et al., 2006 ; CSE, 2010). Les controverses récurrentes concernant la légitimité du pluralisme religieux et les excès des accommodements dans les institutions publiques, de même que les nombreux dérapages

racistes qui les ont accompagnés, ont aussi influencé négativement les attitudes des directions à prendre en compte la diversité (CCIARMS, 2007).

De plus, la perception des enseignants et du climat scolaire des élèves issus de l'immigration qui ont décroché ou ont vécu des difficultés est en totale opposition avec celle des élèves qui réussissent abordée plus tôt (Livingstone et al., 2010 ; Potvin et al., 2014). Sur plusieurs aspects, il semblerait que ces deux groupes vivent dans les mondes totalement différents, même si dans plusieurs cas, leurs opinions ont été recueillies dans les mêmes établissements.

En ce qui concerne les éléments qui sont spécifiques aux élèves issus de l'immigration, les biais d'évaluation et de classement dans le système scolaire québécois affectent trois groupes d'élèves (Armand et De Koninck, 2012 ; Borri-Anadon, 2014 ; Potvin et al., 2014). Les nouveaux arrivants allophones sont souvent indûment identifiés comme sous-scolarisés et/ou classés dans des classes d'accueil sous le niveau qu'ils avaient atteint dans leur pays d'origine. Les difficultés liées à l'identification des élèves en difficulté scolaire parmi la clientèle de l'accueil sont répandues chez les spécialistes, particulièrement les orthophonistes. De plus, compte tenu du manque d'adaptation du secteur de l'éducation des adultes aux adolescents immigrants, plusieurs jeunes qui terminent leurs études rapportent un manque de reconnaissance de leurs acquis antérieurs et un déclassement.

Par ailleurs, malgré certaines pratiques et programmes qui valorisent le multilinguisme, la complexité sociolinguistique qui prévaut au Québec crée beaucoup de résistances dans les milieux scolaires face aux langues d'origine des élèves et à leur expression dans l'espace public (Mc Andrew, 2010). De plus, même si la plupart des élèves ne font pas de liens entre leur réussite scolaire et la présence/absence de leur culture dans le curriculum (même s'ils appréciaient quand elle l'était), cet élément semble jouer un rôle central pour les élèves de communautés marginalisées, les élèves Noirs et les Musulmans, qui ont le sentiment que leur contribution a été et est, toujours maintenant, dévaluée (Livingstone et al., 2010).

Finalement, en contraste avec le préjugé positif sur les élèves immigrants décrit plus haut, les directions et les enseignants sont habituellement beaucoup plus précis, et négatifs, lorsqu'ils font référence à des élèves qui éprouvent des difficultés. Ils utilisent aussi, sans beaucoup de censure, des catégories ethniques, autant positives que négatives, pour expliquer la réussite ou l'échec scolaire et ont

tendance à expliquer les problèmes vécus par divers types de déficits et à sous-estimer l'influence des dynamiques systémiques à cet égard.

Conclusion

Cet examen des inégalités dans les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration au Québec, de même que certains facteurs systémiques qui peuvent les influencer, illustre la pertinence et la nécessité de mettre en dialogue une approche quantitative et une approche qualitative. Il est clair, d'après les données quantitatives, que les différences de performances et de trajectoires scolaires ne peuvent pas être complètement expliquées par le statut socio-économique, le capital culturel ou la maîtrise du français par les familles immigrantes, ni par les caractéristiques scolaires de leurs enfants. Les facteurs systémiques doivent absolument être pris en compte, comme le démontre les multiples recherches qualitatives qui sont recensées ici. En ce sens, nous plaidons pour une approche complexe, qui ne blâme pas les victimes et ne met pas non plus l'essentiel de la responsabilité sur des entités abstraites telles que « le groupe dominant » ou « le système », approche nécessaire lorsqu'on essaie de comprendre pourquoi les inégalités sont si persistantes, même après des années de discours et de pratiques visant à les éliminer.

Bibliographie

- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement lost associated with the transition to middle-school and high school. *Journal of Education*, 92(1), 20-25.
- Armand, F. & De Koninck, Z. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport remis au MELS.
- Bloemraad, I. (2006). *Becoming a Citizen : Incorporating Immigrants and Refugees in the United States and Canada*. University of California Press.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus des minorités culturelles : une recherche interprétative critique*. Thèse de doctorat, UQÀM.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L., Appleton, J.J., Berman-Young, S., Spanjers, D.M., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (éd.), *Best Practices in School Psychology*, 5^e édition. Bethesda : National Association of School Psychologists.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (CCIARMS). (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport pour le MELS B. Fleury. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec.
- Côté, O. (2012). *Analyse critique des sondages consacrés aux relations intergroupes du Québec*. Rapport de recherche. CEETUM.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (éd.) (2012). *The European Second Generation Compared : Does the Integration Context Matter?* IMISCOE Research. Amsterdam University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Delruelle, E. & Torfs, R. (2005). *Commission du dialogue interculturel*. Rapport final. Bruxelles : Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme.
- Garcia, A. & Morgan, C. (1997). *A 50 State Survey of Requirements for the Education of Language Minority Children*. Washington : Center for Equal Opportunity.
- Garcia, S.B. & Guerra, P.L. (2004). Deconstructing deficit thinking : Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- Livingstone, A.M., Celemencki, J., Calixte, M., Kofi-Duah, G., & Julmens-Léger, J. (2010). *Perspective des jeunes de la communauté noire sur les politiques et les défis en éducation*, Projet démographique sur les communautés noires, Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique, Université McGill.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : PUM.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., et al. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : PUM.
- Mc Andrew, M. & Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., & Murdoch, J. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport de recherche. MELS/GRIES.

- Mc Andrew, M., Ledent, J., Sweet, R., & Garnett, B. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*. Rapport de recherche. Citoyenneté et Immigration Canada/Conseil canadien de l'apprentissage/Immigration et métropoles, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)*. Rapport d'évaluation. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.
- Office for Standards in Education (OFSTED). (2002). *Achievement of Black Caribbean Pupils : Good Practice in Secondary Schools*. London.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Montréal : Athéna.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., & Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Potvin, M., Leclercq, J.B., Vatz Laaroussi, M., Steinbach, M., Armand, F., Ouellet, C., & Voyer, B. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : parcours, processus de classement et orientation scolaire*. Rapport scientifique. Programme des actions concertées Persévérance et réussite scolaires. MELS, FQRSC.
- Potvin, M., Mc Andrew, M., & Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche pour le Ministère du Patrimoine canadien, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.
- Suárez-Orozco, C. & Carhill, A. (2008). Afterword : New directions in research with immigrant families and their children. *New Direction in Child and Adolescence Development*, 121, 87-104.
- Triki-Yamani, A. & Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine*, 9(1), 73-94.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes/école. De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Vollmer, G. (2000). Praise and stigma : Teacher's constructions of the typical ESL students. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.