

TEXTES DES CHERCHEURS



**Conférence
de consensus**
La mixité sociale et scolaire

**Mixité
ethnoculturelle**

UNE RÉALISATION DU :

EN COLLABORATION AVEC :

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION: PORTRAIT DES TRAVAUX QUÉBÉCOIS RÉCENTS

Synthèse préparée par : Maryse Potvin, professeure titulaire, UQAM ; Marie McAndrew, professeure émérite, Université de Montréal ; Françoise Armand, professeure titulaire, Université de Montréal.

Les autres chercheurs du GRIES étaient : Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Ledent, J., Guyon, S., Lemieux, G., Rahm, J., Vatz-Laaroussi, M., Carpentier, A., Rousseau, C.

Introduction

Les enjeux liés à la diversité, à l'équité et à l'inclusion scolaires font partie des grandes priorités du XXI^e siècle pour les systèmes éducatifs. Le Québec a fait des avancées majeures depuis les années 1960 pour adapter son système éducatif à la diversification croissante de la population, notamment afin d'accueillir massivement les jeunes issus de l'immigration dans le secteur des écoles publiques françaises après l'adoption de la Charte de la langue française (loi 101) en 1977. Il va ensuite adopter une Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998), qui balise l'adaptation institutionnelle à la diversité à divers niveaux du système scolaire, fixer un tronc commun qui réunit l'ensemble des élèves pour une grande partie du secondaire et adopter un programme de formation de l'école québécoise comportant des disciplines tenant compte des enjeux du pluralisme. Aujourd'hui, les élèves issus de l'immigration (de 1^{re} et de 2^e générations)¹ constituent globalement plus du quart des élèves au Québec (27%), et plus de 50% de ceux des écoles montréalaises.

Rappelons qu'en raison de son histoire, le système scolaire au Québec a longtemps été marqué par la ségrégation scolaire (réseaux de confessions religieuses). Jusqu'à l'adoption de la Charte de la langue française ou « loi 101 » (1977) - qui fait du français la langue officielle du Québec et amène les élèves immigrants arrivés après 1977, et leurs descendants, à fréquenter obligatoirement l'école française - la très grande majorité des élèves issus de l'immigration fréquentaient le secteur anglais. Si, en 2011, 93% des élèves de première et de deuxième génération sont scolarisés dans le secteur français (contre 10% en 1969), le passage vers des institutions communes demeure un processus inachevé (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). De plus, le remplacement des commissions scolaires religieuses par des commissions scolaires linguistiques (1998) ayant mené à la sécularisation définitive des écoles (2005) n'empêche pas la multiplication d'écoles privées ou publiques à « vocation particulière », ethnospécifiques ou religieuses (Tremblay, 2016). Dès les années 1990, Berthelot (1991) s'inquiétait de voir une « reségrégation » des élèves issus de l'immigration, qu'il identifiait par : la naissance de nouvelles écoles ethniques à caractère religieux après un moratoire qui avait duré 10 ans, l'expansion qu'avait connue le secteur français de l'ancienne Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, très multiethnique et représentant alors autour de 40 % de la clientèle de cette commission scolaire, l'émergence de plus en plus forte d'écoles où les élèves des minorités constituaient la majorité, et le choix envers le secteur privé (McAndrew, 1994). Aujourd'hui, trois grands facteurs nourrissent une forme de « reségrégation » des élèves issus de l'immigration : la répartition régionale de l'immigration, la popularité de l'école privée (surtout chez

¹ Parmi les élèves issus de l'immigration, ceux qui sont nés hors du Canada sont considérés comme des « immigrants de première génération » et ceux qui sont nés au Canada et ayant au moins un parent né à l'étranger sont considérés comme des « immigrants de deuxième génération ».

les élèves de 2^e génération de familles en « mobilité sociale ») et la « nouvelle pauvreté immigrante », qui entraîne une concentration ethnique dans certains quartiers de Montréal, et donc la présence d'écoles à haute densité ethnique (McAndrew et l'équipe du GRIES, 2015). Cette évolution touche toutefois moins les écoles en dehors de la grande région montréalaise, car depuis vingt ans, l'étalement urbain est un phénomène plus important que la régionalisation de l'immigration (*ibid.*). Les écoles des villes de banlieues dans la région montréalaises se sont donc largement et plus rapidement diversifiées que dans les autres régions du Québec, et ne reçoivent pas le même type de « profils » d'élèves issus de l'immigration.

Ajoutons qu'en orientant les immigrants du secteur protestant vers des écoles francophones communes, la déconfectionnalisation a aussi eu comme effet (inversé) d'augmenter la ségrégation entre anglophones et francophones² qui, autrefois, partageaient des structures communes (écoles françaises protestantes, écoles anglaises catholiques). La scolarisation commune entre francophones et anglophones est aujourd'hui inexistante, sauf dans certaines régions comme l'Estrie, où avant l'adoption de la loi 101, les deux populations fréquentaient souvent le réseau de l'autre groupe et continuent de le faire plus que la moyenne québécoise, ainsi qu'à Montréal, où la présence anglophone à l'école française est nourrie par deux phénomènes complémentaires: l'immigration récente de langue maternelle ou d'usage anglaise (soumise à la loi 101), et le choix du réseau français par une minorité significative « d'ayants droit » anglophones de « vieille souche », surtout au primaire (McAndrew, 2010).

Il existe peu d'études récentes sur cette « nouvelle ségrégation scolaire », mais nous pouvons relever quelques grands constats et tendances des études, surtout québécoises, ayant porté sur les principaux facteurs de réussite éducative des élèves issus de l'immigration³ selon les milieux scolaires fréquentés (privé ou public, francophone, pluriethnique, en région, etc.). Pour ce faire, nous reprenons et résumons ici les principaux résultats de la synthèse des connaissances et de la méta-analyse des travaux quantitatifs et qualitatifs québécois des dix dernières années sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration effectuée par McAndrew et l'équipe du GRIES (2015)⁴.

² Nous faisons référence aux anglophones et francophones desdits « peuples fondateurs » d'origine française ou britannique, évidemment.

³ C'est-à-dire les élèves nés à l'étranger et ceux nés au Québec dont au moins un parent est né à l'étranger. Les données du ministère de l'Éducation incluent les élèves de 1^{re} et de 2^e générations parmi les « élèves issus de l'immigration », en raison des effets de la migration des parents et des processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation qui affectent aussi la 2^e génération.

⁴ Cet article réfère régulièrement le lecteur à ce vaste examen de 40 recherches des dix dernières années du GRIES. Il reprend même intégralement, à quelques endroits, de larges extraits de cet ouvrage, en indiquant les sections ou les pages de provenance. À noter que 14 études quantitatives dans cet ouvrage portent pour l'essentiel sur les mêmes cohortes d'élèves (soit ceux qui ont commencé le secondaire entre 1998 et 2000), alors que les études utilisées dans le reste de l'ouvrage peuvent refléter l'expérience d'élèves qui ont commencé ou terminé leur scolarité au cours des décennies 2000 ou 2010. Les 14 études, qui s'inscrivent dans le projet *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire* (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2010) réalisé avec le soutien du MELS, incluent à la fois des indicateurs de cheminement et des indicateurs de performance, et dressent un portrait des élèves issus de l'immigration à partir d'un ensemble de variables sociodémographiques, liées au processus de scolarisation et aux caractéristiques des écoles fréquentées, en distinguant les élèves du groupe-cible selon trois dimensions : la génération, la région d'origine (7 régions du monde au total, variable « d'origine ethnique ») et l'adéquation entre la langue maternelle et la langue d'usage et la langue de scolarisation. Le groupe-cible était constitué des élèves de première et de deuxième générations, qui ont été comparés aux élèves de troisième génération ou plus, soit ceux dont les deux parents sont nés au Canada. Le groupe cible a été divisé en sous-groupes en fonction des trois dimensions citées précédemment. Pour une description détaillée, voir le chapitre 1 de McAndrew et l'équipe du GRIES 2015.

Notre attention porte plus spécifiquement sur le groupe de facteurs concernant la nature des écoles fréquentées, en comparant la réussite des élèves issus de l'immigration avec leurs pairs de troisième génération ou plus, surtout au secteur français, mieux documenté que les autres et plus largement présenté ici. Trois variables avaient spécifiquement été explorées à cet égard et les résultats seront présentés ici dans le même ordre : **la densité ethnique⁵ des écoles, l'appartenance de l'école au secteur privé ou au secteur public et son degré de défavorisation socioéconomique dans le cas des écoles publiques.** Nous avons ajouté l'effet de l'appartenance à l'une des **trois commissions scolaires francophones** de Montréal, par rapport aux autres au Québec. L'impact de la densité ethnique des écoles sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration était donc l'une des variables considérées dans cette méta-analyse, autant au niveau du portrait descriptif (chapitre 1 du livre, qui dégagait les caractéristiques des élèves issus de l'immigration par rapport à cette variable) que des régressions statistiques (chapitre 2).

1. Les profils des élèves issus de l'immigration et les types de milieux scolaires fréquentés

1.1 Au secteur français

L'effet de la « concentration ethnique » des écoles était une préoccupation qui faisait débat dans les années 1980 et 1990. Les acteurs scolaires s'interrogeaient surtout sur l'impact de la pluriethnicité des écoles sur l'intégration linguistique et scolaire des élèves, mais selon McAndrew (1994), le rôle d'intégration de l'école - dont la scolarité commune, alors perçue comme la condition et l'aboutissement de « l'intégration » - avait peut-être été exagéré (McAndrew, 1994). En effet, elle affirmait alors que « rien ne permet [tait] de conclure a priori que les mandats de maîtrise d'une langue commune, d'égalité des chances et de développement d'une société pluraliste échus à l'école québécoise [...] exigent nécessairement la fréquentation d'institutions communes par les élèves de toutes origines » (p. 13). La pluriethnicité pouvait certes « ralentir l'intégration linguistique, mais avoir des effets bénéfiques sur l'image de soi des enfants et l'égalité des chances » (McAndrew, 1993: 14). À cet égard, quelques études qualitatives de cette époque portant sur les usages linguistiques ou sur les relations interethniques à l'école constataient que les écoles francophones très multiethniques et « cosmopolites », où aucun groupe et aucune langue ne dominaient, favorisaient nettement l'usage et l'acquisition du français comme *lingua franca* (*ibid.*), langue d'enseignement et d'échanges entre élèves, alors que les écoles caractérisées par la présence de deux ou trois groupes ethniques dominants avaient des effets plus polarisants sur les relations entre élèves (Laperrière, 1991, 1992).

Aujourd'hui, les travaux récents permettent un bilan plus nuancé des facteurs affectant la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Les analyses quantitatives à grande échelle utilisant les bases de données administratives du ministère de l'Éducation, présentées aux chapitres 1 et 2 de McAndrew et l'équipe du GRIES (2015) pointent, globalement, des tendances positives dominantes quant à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, de 1^{re} et de 2^e générations (groupe-cible), qui sont comparés avec les élèves non-immigrants, dits « de 3^e génération ou + » (groupe-contrôle) des cohortes ayant débuté leur secondaire en 1998 et en 2000. Elles dégagent aussi la présence de difficultés et d'obstacles à la réussite scolaire (considérée par le biais d'indicateurs comme la diplomation ou la persévérance) et à la réussite éducative, abordée à travers des phénomènes tels que le rapport à la scolarité et au savoir, l'intégration sociale et le développement identitaire des élèves (McAndrew et GRIES, 2015).

⁵ Soit la proportion que représentent les élèves de première et de deuxième générations dans l'ensemble de sa clientèle. Le concept de « mixité ethnoculturelle » n'est pas utilisé dans les études québécoises et canadiennes, qui lui préfèrent celui d'écoles « pluriethniques » ou à moyenne (25% à 49%), haute (de 50 à 75 %) ou très haute densité ethnique (à plus de 76%) (McAndrew et l'équipe du GRIES, 2015).

La méta-analyse de McAndrew et l'équipe du GRIES (2015) fait état des situations contrastées entre les élèves nés à l'étranger (première génération) et leurs pairs nés au Québec de parents immigrants (deuxième génération), de même qu'entre les sous-groupes d'origines différentes. Les élèves issus de l'immigration présentent un profil différent non seulement selon leurs caractéristiques sociodémographiques ⁶, mais aussi selon leur processus de scolarisation, cerné ici par cinq phénomènes : le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois, l'âge de l'arrivée au secondaire, le besoin de soutien linguistique au secondaire, l'identification comme EHDAA durant l'ensemble de la scolarité ainsi que la fréquence du changement d'école. Ainsi, les élèves issus de l'immigration au secteur français, qui fréquentent le secteur des jeunes ont des origines variées, avec une présence plus forte d'élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ainsi que de l'Amérique Centrale et du Sud. Ils sont plus souvent nés à l'étranger qu'au Canada (6 élèves sur 10), ne sont pas très souvent identifiés au secondaire comme ayant besoin de soutien linguistique (1 élève sur 5), parce qu'ils ont souvent le français comme langue maternelle ou langue d'usage (5 élèves sur 10) (McAndrew et Bakhshaei, 2016).

Par rapport à leurs pairs de 3^e génération ou plus, les élèves issus de l'immigration vivent davantage sur l'île de Montréal (7 élèves sur 10), proviennent plus souvent de familles défavorisées (4 élèves sur 10), sont plus souvent entrés dans le système scolaire après le primaire (1 sur 4), ont plus souvent commencé leur secondaire avec un an (1 élève sur 3) ou deux ans et plus (1 élève sur 10) de retard, ont été identifiés comme EHDAA dans des proportions similaires (1 élève sur 5), sauf pour certains sous-groupes (Antilles, Amérique centrale et du Sud), ont un peu moins souvent changé d'école (près de 1 élève sur 2), ont davantage fréquenté des écoles privées (1 élève sur 4), ont davantage fréquenté une école de milieu défavorisé (près de 4 élèves sur 10) et ont davantage fréquenté une école où la présence des élèves issus de l'immigration est supérieure à 50 % (1 élève sur 2).

La réussite scolaire

En ce qui concerne leur cheminement ⁷, leur performance ⁸ et leur réussite scolaires, les données descriptives indiquent que les élèves issus de l'immigration ont des indicateurs de cheminement moins favorables que les élèves du groupe-contrôle, mais les analyses statistiques illustrent que, lorsqu'on prend en compte les différences dans les caractéristiques des deux groupes, le profil des élèves issus de l'immigration surpasse celui des élèves de troisième génération ou plus.

⁶ Les études quantitatives recensées dans Mc Andrew et l'équipe du GRIES ont porté sur les diverses caractéristiques des élèves, regroupées sous trois grandes catégories : les facteurs sociodémographiques, les caractéristiques liées au processus de scolarisation ainsi que les caractéristiques liées aux écoles. Les différences qui peuvent exister entre divers sous-groupes d'élèves en fonction de leur origine ethnoculturelle, de leur langue maternelle ou d'usage ou encore de leur appartenance à la première ou à la deuxième génération, sont approfondies dans plusieurs recherches, sous des angles qui leur sont propres. En ce qui concerne l'évaluation de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration, toutes les études incluent des indicateurs de performances, tels que le retard scolaire, la diplomation ou encore le décrochage net, alors qu'un nombre significatif (14) aborde également les résultats aux examens ministériels dans diverses matières.

⁷ Trois variables de cheminement scolaire ont été retenues: le retard supplémentaire en secondaire 3, la diplomation sept ans après l'entrée au secondaire et le décrochage net neuf ans après l'entrée au secondaire qui prend en compte la diplomation et la présence à l'éducation des adultes sur un horizon temporel élargi, ainsi qu'une estimation des départs du Québec.

⁸ Mesurée par les résultats aux examens ministériels en français et en mathématiques ainsi que par le choix de cours le plus exigeant dans cette dernière matière.

Par rapport aux élèves de 3^e génération et plus, les élèves issus de l'immigration au secteur français ont accumulé un peu plus de retard scolaire supplémentaire deux ans après leur entrée en secondaire 1 (1 élève sur 5). Ils ont nettement moins obtenu un diplôme secondaire cinq ans après leur entrée en secondaire 1 (11 points de pourcentage) et continuent de présenter un déficit significatif sept ans après leur entrée en secondaire 1 (8,5 points de pourcentage). Rappelons toutefois qu'à cet égard, la diplomation après sept ans est considérée comme « normale » chez les élèves issus de l'immigration, en raison notamment du temps nécessaire à l'apprentissage du français pour les « allophones ». De plus, ils ont décroché de manière équivalente au groupe-contrôle neuf ans après leur entrée en secondaire 1 (1 élève sur 5) et se répartissent de manière équivalente entre la formation générale des jeunes (9 élèves sur 10) et la formation générale des adultes (FGA), mais boudent davantage la formation professionnelle. Enfin, lorsqu'ils atteignent le secondaire 5, ils ont des résultats sensiblement similaires aux examens ministériels, toutefois plus positifs en mathématiques qu'en français, langue d'enseignement.

Les élèves de seconde génération ressemblent davantage aux élèves d'implantation plus ancienne qu'à leurs pairs de première génération, mais lorsqu'on prend en compte leurs caractéristiques initiales nettement moins favorables par le biais d'analyses statistiques, les élèves de première et de deuxième générations réussissent mieux que leurs pairs de troisième génération ou plus. Le profil des élèves de première génération devient significativement favorable face à leurs pairs de deuxième et de troisième générations ou plus, ce qui pointe vers leur résilience remarquable face aux difficultés rencontrées. L'écart entre les sous-groupes de régions d'origine, que nous évoquerons plus loin, est significativement réduit, mais persiste, bien que l'ordre hiérarchique entre eux varie.

Ceci dit, les élèves issus de l'immigration qui fréquentent une école dans le reste du Québec ont un profil de diplomation légèrement moins favorable que leurs pairs de l'île de Montréal et surtout de la banlieue. C'est le cas également de l'ensemble des élèves qui fréquentent une école publique. Cependant, pour les élèves issus de l'immigration, le bénéfice de la fréquentation d'une école privée est moins marqué que pour leurs pairs d'implantation plus ancienne. Comme nous le verrons plus loin, ce sont surtout ceux de première génération (et réfugiés), et les moins favorisés, qui fréquentent les écoles publiques en région.

En ce qui concerne le taux de diplomation au secteur français, les 17 facteurs considérés (énumérés ci-après) expliquent environ 50 % de la diplomation chez les élèves issus de l'immigration et chez les élèves non francophones (chapitre 2, McAndrew et GRIES, 2015). Neuf ont un impact clair et concordant sur la probabilité au sein du groupe-cible et de divers sous-groupes de ne pas obtenir un diplôme d'études secondaires, soit, par ordre décroissant : le fait d'être identifié comme EHDAA; le retard scolaire accumulé deux ans après l'entrée au secondaire; le retard scolaire à l'arrivée en secondaire 1; l'origine (le fait d'être originaire des Antilles ou de l'Amérique Centrale et du Sud); être un garçon; avoir changé souvent d'école; la fréquentation d'une école publique; qui appartient à d'autres commissions scolaires que la CSMB et la CSDM; dont les caractéristiques non couvertes par les études quantitatives (politiques, pratiques, etc.) sont moins favorables que dans d'autres milieux. Parmi les huit facteurs restants, deux n'ont pas d'impact, selon les résultats de toutes les études, soit le niveau d'entrée dans le système scolaire et la région de résidence. Les autres facteurs ne jouent pas dans un sens suffisamment clair chez l'ensemble des sous-groupes ou encore selon les diverses valeurs considérées dans le cas des variables qui ne sont pas binaires, pour permettre de statuer sur l'ampleur ou la généralité de leur impact, soit : la génération; le statut socioéconomique de la famille; le fait d'avoir le français comme langue maternelle ou langue d'usage; le besoin de soutien linguistique au secondaire; le degré de défavorisation de l'école; la densité ethnique de l'école (proportion des élèves issus de l'immigration dans l'ensemble de la clientèle scolaire).

L'origine ethnique, cernée par les grandes régions d'origine des élèves ou de leurs parents, constitue le clivage le plus marqué, lorsque l'on considère les résultats descriptifs relatifs à la diplomation et au décrochage, et contrairement à la génération et au fait d'avoir le français comme langue maternelle ou d'usage, elle demeure significative même une fois prises en compte les différences dans le profil de départ des élèves de diverses origines. Les groupes les plus à risque sont ceux originaires de l'Asie du Sud, de l'Afrique subsaharienne et des Antilles, de l'Amérique Centrale et du Sud.

On constate que les facteurs qui expliquent l'obtention d'un diplôme secondaire chez les élèves de première génération sont sensiblement les mêmes que chez leurs pairs de deuxième génération. Cependant, on note un impact négatif plus marqué en ce qui concerne : l'origine ethnique; le besoin de soutien linguistique au secondaire; la fréquentation d'une école publique défavorisée; la fréquentation d'une commission scolaire hors de l'île de Montréal.

Enfin, les facteurs qui influencent l'obtention d'un diplôme secondaire chez les élèves issus de l'immigration *dans les diverses régions* du Québec sont sensiblement les mêmes. Cependant, on note : un impact négatif plus marqué de la fréquentation d'une école publique défavorisée sur l'île de Montréal; un impact positif plus marqué du fait d'être né au pays en banlieue de Montréal; un impact positif plus marqué de la fréquentation d'une école privée en dehors de l'île de Montréal.

1.2 Au secteur anglais

Au secteur scolaire anglais (p. 45), les élèves issus de l'immigration ont globalement un profil beaucoup plus favorable que leurs pairs du secteur français : ils sont davantage nés au Canada (plus d'un élève sur quatre), bien que la présence des élèves de première génération soit importante, notamment parmi les élèves originaires de l'Asie du Sud et de l'Est; ils ont également plus souvent l'anglais comme langue maternelle (53 %) ou langue d'usage (19 %) ; ils sont davantage issus de familles favorisées, avec un indice de statut socioéconomique fort (44,2 %) vs faible (22,1 %). On ne note pas de différence importante selon le statut générationnel à cet égard, mais les familles de langue maternelle anglaise ainsi que celles provenant de l'Asie de l'Est ont un profil très favorable. De plus, le profil des familles originaires de l'Afrique Subsaharienne est plus favorable que celui des familles originaires des Antilles et c'est le cas aussi des familles provenant de l'Inde par rapport à celles du Bangladesh et du Pakistan.

Ces caractéristiques sociodémographiques positives se reflètent aussi dans les variables liées au processus de scolarisation. Les élèves issus de l'immigration dans ce secteur sont plus souvent entrés dans le système scolaire québécois dès le primaire (quatre élèves sur cinq). Les élèves de langue maternelle anglaise ont davantage fréquenté le primaire, alors que les élèves originaires de l'Asie de l'Est se caractérisent par la forte proportion entrée en cours de scolarité secondaire (40 %). On ne note pas de différence non plus avec le groupe contrôle en ce qui concerne l'arrivée au secondaire à un âge normal (huit élèves sur dix), ce qui est un contraste important avec le secteur français, tout comme la proportion infime d'élèves présentant deux ans et plus de retard au sein des élèves issus de l'immigration (1,4 %). Le retard touche essentiellement les élèves de première génération, alors que ceux de deuxième génération ont un profil plus favorable que leurs pairs de troisième génération ou plus. Les caractéristiques linguistiques jouent également un certain rôle : les élèves de langue maternelle ou d'usage anglaise ont des données plus favorables que les élèves de langue maternelle ou d'usage autre.

Alors que l'identification comme EHDA est sensiblement la même pour les élèves du groupe contrôle dans les deux secteurs, les élèves issus de l'immigration présentent un profil nettement plus favorable (16 %) qu'au secteur français ou que leurs pairs de troisième génération ou plus. C'est la

seconde génération qui est le plus souvent identifiée EHDAA, notamment chez les élèves originaires des Antilles et de l’Afrique subsaharienne (1 élève sur 4).

Par rapport à leurs pairs du secteur français, les élèves issus de l’immigration qui fréquentent le secteur anglais présentent des indicateurs de cheminement plus positifs et des indicateurs de performance équivalents. Les élèves de langue maternelle autre et qui ont l’anglais comme langue d’usage, ainsi que ceux de l’Asie de l’Est se distinguent par leur profil très favorable. Autant les résultats descriptifs que les analyses statistiques montrent toutefois que ce profil est largement influencé par la présence importante des élèves de deuxième génération dans ce secteur. Les élèves de première génération réussissent moins bien, une fois prises en compte leurs caractéristiques de départ, que leurs pairs du secteur français.

2. La densité ethnique des écoles (McAndrew et GRIES, p. 43-44 et p. 99)

Près de sept élèves sur dix de première et de deuxième générations étudient sur l’île de Montréal, alors que c’est un élève sur sept chez ceux de troisième génération ou plus. Le tiers restant des élèves du groupe-cible se divise de manière sensiblement équivalente entre la banlieue (un peu plus représentée) et le reste du Québec. Cependant, les élèves de première et de deuxième générations ont un profil un peu différent : les premiers sont légèrement surreprésentés à Montréal et nettement surreprésentés dans le reste du Québec, alors que les seconds sont surreprésentés en banlieue. Ces phénomènes s’expliquent, d’une part, par la mobilité résidentielle subséquente à la mobilité sociale pour les deuxièmes générations et, d’autre part, par l’impact des politiques québécoises de régionalisation des immigrants récents ou de soutien à l’installation de réfugiés en région. Les régions reçoivent davantage d’élèves réfugiés (donc de première génération), défavorisés, fréquentant une école publique, entrés dans le système scolaire québécois après le primaire, présentant un retard scolaire à l’arrivée au secondaire. Par ailleurs, parmi les groupes qui ont davantage tendance à fréquenter une école en dehors de Montréal, on note les élèves de l’Asie de l’Est, qui ont un profil socioéconomique plus favorable, et de l’Amérique Centrale et du Sud, qui se compose d’un plus grand nombre de réfugiés. Les élèves de langue maternelle française (2^e génération surtout) constituent par ailleurs le seul groupe dont une légère majorité est scolarisée en dehors de Montréal.

En ce qui concerne la densité ethnique des écoles fréquentées, les données montrent que les élèves de première et de deuxième générations au Québec fréquentent beaucoup plus souvent (quatre élèves sur dix) que leurs pairs de troisième génération ou plus (2,5%) une école dont la proportion d’élèves issus de l’immigration est supérieure à 50 %. De plus, ces élèves sont plus souvent scolarisés dans une école à haute densité (de 50 à 75 %) que dans une école à très haute densité (à plus de 76 %), ce qui implique que le contact avec des pairs de troisième génération ou plus n’est pas complètement absent pour plus de huit élèves sur dix du groupe-cible. À Montréal, c’est le cas également des élèves de troisième génération ou plus dont une majorité significative fréquente une école où la densité d’élèves issus de l’immigration est moyenne ou haute. En banlieue et dans les autres régions, les élèves du groupe-cible sont scolarisés exclusivement dans des écoles dominées par les élèves de troisième génération ou plus et ces derniers sont beaucoup moins en contact avec leurs pairs issus de l’immigration.

Lorsqu’on regarde les différences intergroupes, le profil de la deuxième génération est ici plus proche de celui de la première que de la troisième génération ou plus, même si les élèves de première génération fréquentent davantage des écoles à très haute densité ethnique. Ici, les caractéristiques linguistiques des élèves paraissent avoir un impact plus important. En effet, parmi le groupe-cible, seulement un élève sur cinq de langue maternelle française fréquente une école où les élèves issus de l’immigration représentent la majorité de la clientèle, ce qui correspond aux résultats constatés dans les études qui ont comparé les francophones et les non-francophones. Les différences entre les

d'origine sont ici moins marquées que pour d'autres variables. Cependant, un élève sur deux dont la famille est originaire de l'Asie du Sud fréquente une école à très haute densité ethnique, contrairement à un élève sur quatre dans les familles originaires de l'Asie du Sud-Est, de l'Europe de l'Est et de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient⁹.

La réussite scolaire

En ce qui concerne l'obtention d'un diplôme secondaire, la présence plus ou moins importante d'élèves issus de l'immigration au sein de la clientèle scolaire ne semble pas jouer de façon systématique. Chez le groupe-cible, quel que soit le critère utilisé pour le définir, les résultats des études pointent vers une influence significative, mais peu marquée du fait de fréquenter une école à haute densité ethnique (de 50 à 75 %). Mais, paradoxalement, l'impact de la concentration ethnique est non significatif dans les trois autres cas de figure, soit autant pour les écoles de 0 à 50 % que pour les écoles de 76 à 100 % de clientèle issue de l'immigration. Pour le groupe-contrôle, la plus ou moins forte présence d'élèves issus de l'immigration n'a à peu près pas d'influence, puisque celui-ci est fortement concentré dans les écoles à faible présence du groupe-cible. Cependant, on note un très faible impact significativement négatif chez les élèves de troisième génération ou plus, mais pas chez les élèves francophones, qui fréquentent des écoles à moyenne densité.

Au sein des sous-groupes basés sur les régions d'origine, les résultats sont généralement non significatifs dans l'un ou l'autre des cas de figure considérés et vont dans toutes les directions. On note toutefois deux exceptions à cet égard, soit l'impact significatif et extrêmement positif de la fréquentation d'écoles à haute et très haute densité chez les élèves originaires de l'Asie du Sud ainsi que l'impact significatif et légèrement négatif de la fréquentation d'écoles à moyenne et à très haute densité pour les élèves originaires de l'Amérique Centrale et du Sud. Chez les sous-groupes basés sur les langues d'usage des élèves, l'impact est toujours non significatif, quel que soit le cas de figure considéré.

Cependant, on a constaté que la variable est difficile à interpréter pour les variations entre les générations. Ainsi le fait de fréquenter une école à moyenne densité (25%-50%) serait positif pour les élèves nés au pays, mais pas pour ceux nés à l'étranger. Les écoles à densité moyenne et haute (51%-75%) représenteraient un obstacle à la diplomation de ces élèves, mais pas les écoles à très haute densité (76% et plus), qui n'auraient pas d'impact.

3. L'appartenance au secteur privé ou public (McAndrew et GRIES, p. 40-41)

Les élèves issus de l'immigration fréquentent davantage l'école privée que les élèves de troisième génération ou plus (23,5 % versus 17,8 %). Ce sont surtout chez les élèves de deuxième génération (un élève sur trois), alors que le profil de la première et de la troisième générations et plus est similaire. Ces résultats très élevés des élèves de deuxième génération sont largement liés à leur connaissance du français, à leur profil socioéconomique favorable ainsi qu'à leur concentration à Montréal, où se trouve l'essentiel des écoles privées. D'ailleurs, les données montrent que la fréquentation d'une école privée par le groupe-cible est plus élevée à Montréal qu'en banlieue ou dans le reste du Québec (Ledent et McAndrew, 2011a, b), et chez les francophones plus que chez les non-francophones (McAndrew et coll., 2009, 2011).

Les différences entre les divers groupes d'origine sont également marquées. Ainsi, un élève originaire de l'Afrique du Nord sur deux fréquente une école privée alors que ce phénomène est quasi-inexistant

⁹ Les différences intragroupes ne sont pas très importantes, sauf au sein des groupes de l'Asie de l'Est, de l'Asie du Sud et de l'Asie du Sud-Est, où les élèves originaires de la Chine, du Bangladesh et du Pakistan ainsi que les locuteurs du tagalog fréquentent plus une école à forte densité d'élèves issus de l'immigration.

(3,1 %) chez les élèves originaires de l'Asie du Sud. Les élèves originaires de l'Europe de l'Est ont une fréquentation de l'école privée supérieure à la moyenne, alors que celle des élèves originaires de l'Amérique Centrale et du Sud est nettement inférieure. Ces variations intragroupes sont sensiblement les mêmes lorsqu'on considère les sous-groupes de langue maternelle. Par contre, les différences *intragroupes* sont peu marquées, sauf chez les élèves originaires de l'Asie du Sud-Est¹⁰.

La réussite scolaire

Au regard des analyses statistiques, les résultats relatifs à cette variable révèlent un portrait complexe. En ce qui concerne le groupe-cible, l'impact de la fréquentation d'une école privée par rapport à une école publique est significatif de la diplomation chez les élèves de première et de deuxième générations (rapport de cote de 1,5), mais non significatif chez les élèves dont le français n'est pas la langue d'usage à la maison. Cependant, le fait de fréquenter l'école privée joue un rôle beaucoup plus important dans la réussite scolaire des élèves du groupe-contrôle, quels que soient les critères utilisés pour le définir (rapports de cote respectifs de 2,8 et de 2,04).

Au sein des divers sous-groupes basés sur les régions d'origine ou les langues d'usage, le fait de fréquenter une école privée n'est généralement pas significatif et joue dans des sens différents. Cependant, il est positivement associé à la diplomation secondaire chez les élèves originaires de l'Asie du Sud et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne. Le profil des élèves de première génération, au sein desquels la variable est non significative et le rapport de cote très près de 1, se distingue également de celui des élèves de deuxième génération (rapport de cote de 1,78), qui ressemblent davantage à cet égard, aux élèves de troisième génération ou plus. On note certaines variations régionales, le fait de fréquenter le public ou le privé étant non significatif pour les élèves issus de l'immigration sur l'île de Montréal (McAndrew et Ledent, 2008; Ledent et McAndrew 2011 a, b).

4. Le degré de défavorisation (McAndrew et GRIES, 2015, p. 43, 98)

Lorsqu'ils fréquentent une école publique, les élèves de première et deuxième générations le font plus souvent dans une école située dans un milieu socio-économiquement faible (un élève sur trois), c'est-à-dire dans les écoles aux déciles des rangs socioéconomiques de 8 à 10, que ceux de la troisième génération ou plus (un élève sur quatre). Ces données sont influencées par le profil nettement plus défavorable des élèves de première génération (quatre élèves sur dix dans ce cas de figure), alors que la situation de la deuxième et de la troisième générations et plus est très similaire. De plus, le fait de comparer des élèves issus de l'immigration fortement concentrés à Montréal à l'ensemble de leurs pairs de troisième génération et plus, nettement mieux répartis sur l'ensemble du territoire, peut introduire certains biais, les écoles montréalaises présentant un pourcentage d'écoles défavorisées plus élevé. Ainsi, à Montréal, lorsque l'on compare les francophones et les non-francophones qui fréquentent l'école publique, on note peu de différences dans leur propension à le faire dans un milieu défavorisé. Enfin, les analyses montrent que c'est en région, et non en banlieue, que les élèves issus de l'immigration ont la moins grande propension à fréquenter des écoles de milieux défavorisés.

En ce qui concerne les différences intergroupes, l'impact des caractéristiques linguistiques est marqué, avec plus de 25 points de pourcentage d'écart entre les élèves de langue maternelle française et ceux de langue d'usage autre. En ce qui concerne les régions d'origine, les différences sont également importantes. Six élèves sur dix originaires de l'Asie du Sud et près d'un élève sur deux originaire de l'Amérique Centrale et du Sud et des Antilles et de l'Afrique subsaharienne fréquentent une école de milieu défavorisé. Alors que ce n'est le cas que d'un élève sur quatre au sein du groupe

¹⁰ Les locuteurs du tagalog, du cambodgien et du laotien étudient massivement dans le réseau public, tandis que les locuteurs du vietnamien et du chinois s'orientent plus vers l'école privée.

de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, l'Europe de l'Est et de l'Asie de l'Est. De plus, ce dernier sous-groupe se caractérise par sa forte présence dans les écoles très favorisées. On note quelques différences intragroupes qui, pour l'essentiel, reflètent celles constatées quant au statut socioéconomique des familles, soit la situation plus négative vécue par les élèves originaires du Bangladesh et du Pakistan par rapport à leurs pairs d'origine indienne, des locuteurs du tagalog par rapport à l'ensemble des élèves originaires de l'Asie du Sud-Est.

La réussite scolaire

En ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, les résultats ne sont pas concordants, surtout chez le groupe-cible et ses divers sous-groupes. Mais dans tous les cas, l'ampleur de l'impact, tel que cerné par le rapport de cote, n'est jamais très importante. Par exemple, lorsqu'on utilise comme critère de définition du groupe-cible le pays de naissance de l'élève ou de ses parents, on note un léger impact significatif sur la diplomation secondaire (0,88), mais lorsque celui-ci est défini en fonction de la *langue d'usage*, les *non-francophones qui fréquentent une école de milieu défavorisé ne connaissent pas de désavantages significatifs par rapport à leurs pairs inscrits dans des écoles favorisées ou moyennes*. Chez le groupe-contrôle, les résultats sont aussi contradictoires. Deux études concluent à un impact significativement négatif (plus négatif que pour le groupe-cible) de la fréquentation d'écoles de milieu défavorisé sur l'obtention d'un diplôme secondaire alors qu'une troisième a des conclusions opposées.

Les sous-groupes basés sur les régions d'origine ont un profil assez varié à cet égard. La fréquentation d'une école des déciles 8, 9 et 10 est significativement associée à un faible taux de diplomation chez les élèves originaires de l'Asie de l'Est, des Antilles et de l'Afrique Subsaharienne et de l'Amérique Centrale et du Sud, alors que chez les autres sous-groupes, elle n'a pas d'influence ou a même une légère influence positive (Afrique du Nord et Moyen-Orient). Chez les sous-groupes basés sur les langues maternelles, l'impact est généralement non significatif, comme c'était le cas dans l'ensemble du groupe-cible.

Par ailleurs, la fréquentation d'une école de milieu défavorisé est davantage associée à une faible diplomation chez les élèves de première génération que chez ceux de seconde génération ainsi que sur l'île de Montréal.

5. L'appartenance à une commission scolaire

L'effet « commission scolaire » a été cerné dans l'étude principale, en raison du constat qu'une simple comparaison entre les écoles situées à Montréal et dans le reste du Québec n'amenait aucun résultat significatif. Les analyses testent l'effet favorable ou non de la fréquentation de l'une des trois commissions scolaires de l'île de Montréal sur la diplomation des élèves du groupe-cible et du groupe-contrôle par rapport à leurs pairs inscrits dans l'ensemble des autres commissions scolaires du Québec, une fois prises en compte les autres caractéristiques des deux groupes. Les résultats à cet égard sont intéressants, bien que difficiles à interpréter.

La réussite scolaire

Pour le groupe-cible, le fait de fréquenter une école située à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et, dans une moindre mesure, à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) (rapports de cote respectifs de 1,47 et 1,17) est significativement associé à une diplomation supérieure, ce qui n'est pas le cas pour la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île (CSPI). À l'inverse, pour les élèves du groupe-contrôle, le fait de fréquenter une école de ces trois commissions scolaires de l'île, par rapport à leurs pairs inscrits dans une école située dans une autre commission scolaire du Québec, est fortement et significativement associé à un taux de diplomation inférieur (rapports de cote variant de 0,54 à 0,76).

En ce qui concerne les variations intergroupes, l'impact positif de ce facteur est particulièrement marqué chez les élèves de première génération, où il s'étend aux trois commissions scolaires et où les trois rapports de cote sont plus élevés, alors que chez les élèves de deuxième génération, il n'est positif, de façon significative, qu'à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Pour les sous-groupes basés sur les régions d'origine, les résultats sont plus disparates et rarement significatifs. Cependant, les élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Europe de l'Est diplôment de manière significativement supérieure à leurs pairs fréquentant une commission scolaire hors de Montréal. À la CSMB, c'est le cas uniquement des élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et de l'Europe de l'Est.

On peut conclure de l'ensemble de ces résultats que les commissions scolaires de l'île arrivent à soutenir de manière assez remarquable leurs élèves issus de l'immigration, et surtout de ceux de première génération, lorsqu'on les compare aux autres commissions scolaires du Québec.

6. Discussion: variation selon les milieux et impacts d'autres facteurs

La méta-analyse de McAndrew et de l'équipe du GRIES (2015) montre la grande variété des expériences et des cheminements scolaires des élèves issus de l'immigration, et qui ne permet aucune généralisation. L'importante diversité des caractéristiques des élèves et des familles, dont témoignent les données quantitatives, ainsi que des trajectoires et des dynamiques de nature qualitative expliquent le profil contrasté des élèves issus de l'immigration selon qu'ils fréquentent le secteur public ou privé, de langue française ou de langue anglaise, dans certaines commissions scolaires et régions.

La méta-analyse montre que la préparation et la réaction des milieux qui accueillent les élèves issus de l'immigration est aussi variée que les trajectoires des élèves, autant en ce qui concerne leurs dynamiques que leurs pratiques. À cet égard, la recherche de McAndrew, Ledent et Murdoch (2011) a montré la variance sur le plan de la diplomation secondaire entre des établissements dont la clientèle scolaire est sensiblement équivalente. Certaines différences sur le plan régional semblent aussi exister, même si les tendances à cet égard sont plus complexes. Ainsi, les données descriptives ont fait état ***d'un avantage clair pour les écoles des banlieues par rapport à celles qui sont situées à Montréal et surtout dans le reste du Québec, alors que les analyses de régression pointent plutôt vers la valeur ajoutée que représente, pour les élèves issus de l'immigration, surtout de première génération, la fréquentation d'un établissement relevant de l'une des trois commissions scolaires de l'île de Montréal, ce qui n'est pas le cas pour les élèves de 3^e génération et plus. L'appartenance de l'école du secteur anglais ou au réseau privé est également positivement corrélée avec la diplomation secondaire, même si l'avantage à cet égard est moins marqué pour les élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble des élèves (McAndrew et coll., pp. 286).***

Si les résultats confirment l'impact marqué de l'origine ethnique des élèves sur leur cheminement scolaire, même une fois prise en compte leurs autres caractéristiques, *ce facteur n'a en soi aucun pouvoir explicatif direct*. C'est en effet la résultante d'un ensemble de dynamiques complexes qu'on peut lier, d'une part, aux caractéristiques culturelles et aux stratégies familiales et communautaires au sein de divers sous-groupes et, d'autre part, aux écoles et aux dynamiques systémiques différentes auxquelles ces sous-groupes sont susceptibles de faire face en milieu scolaire. Par exemple, l'appartenance aux sous-groupes des Antilles, de l'Afrique Subsaharienne et de l'Amérique Centrale ou du Sud est significativement associée à une diplomation inférieure, mais lorsqu'on compare les élèves originaires des mêmes régions entre eux, ceux qui fréquentent la **CSDM ou à la CSMB** diplôment de manière significativement supérieure à leurs pairs fréquentant une commission scolaire hors de Montréal. Dans les milieux scolaires pluriethniques montréalais, l'expertise développée depuis plus de trente ans en matière d'accueil et d'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants, l'étendue

des services à cet égard, ainsi que d'autres interventions (services complémentaires, rapports écoles-familles-communauté) ont des impacts positifs sur la réussite, surtout chez les élèves de première génération. De plus, dans ces écoles, le capital culturel des familles immigrantes est plus souvent en décalage par rapport à leur situation socioéconomique, plus que chez les familles natives. Or, le capital culturel a plus d'impact sur la réussite que la situation économique, même s'il ne faut pas sous-estimer les difficultés d'intégration des parents immigrants qui vivent une déqualification et une « chute sociale » en raison de leur migration. Le capital culturel souvent élevé de certaines familles immigrantes en milieu défavorisé montre l'impact positif pour une école publique très défavorisée d'être aussi à haute ou très haute densité ethnique, du moins sur le plan de la réussite scolaire des élèves. Ceci pourrait expliquer par exemple, la plus forte réussite des élèves issus de l'immigration à la CSMB ou à la CSDM fréquentant une école défavorisée, notamment pour les familles originaires des trois groupes plus « à risque », ayant un plus faible capital culturel, un niveau de scolarisation moins élevé ainsi qu'un rapport à la scolarité moins positif.

Par ailleurs, les études qualitatives menées dans diverses écoles pluriethniques de ces commissions scolaires ont fait ressortir la forte appréciation, par les élèves issus de l'immigration, du caractère multiculturel de leur école, de la qualité des enseignants et des relations interethniques, qui favoriseraient leur réussite éducative (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013), de même que les représentations positives du personnel scolaire à l'égard des élèves issus de l'immigration, l'intégration, au sein du curriculum formel, d'éléments liés à l'histoire et à la culture des communautés issues de l'immigration, ainsi que les initiatives valorisant l'apprentissage du français en contexte plurilingue (Armand, 2013; Armand et Maynard 2018).

Les différences interrégionales ne sont pas systématiques, mais la répartition inégale des populations issues de l'immigration sur le territoire québécois induit des défis spécifiques en matière d'accueil et d'intégration dans les milieux régionaux à plus faible « densité ethnique ». Rappelons qu'en raison de la politique de régionalisation de l'immigration au Québec, les régions reçoivent surtout des élèves réfugiés ou de première génération, défavorisés, fréquentant une école publique, entrés dans le système scolaire québécois après le primaire et présentant un retard scolaire à l'arrivée au secondaire. Paradoxalement, les régions accueillent des élèves avec de plus grands besoins, mais l'adaptation des écoles y est plus récente, et l'expertise et les ressources, moins nombreuses ou développées en matière d'accueil, de francisation et d'intégration des élèves issus de l'immigration, ainsi que de préparation des personnels et des élèves.

Des défis touchent aussi spécifiquement le réseau de la Formation générale des adultes (FGA), ou les jeunes issus de l'immigration sont en croissance constante depuis 20 ans, surtout à Montréal, et souvent en continuité de formation (Ledent, McAndrew, Potvin, 2012; Doray et Bélanger, 2014). Malgré des améliorations récentes, le manque d'adaptation de la FGA aux besoins et caractéristiques des jeunes issus de l'immigration, qui ne constituaient pas traditionnellement la clientèle-cible des centres d'éducation des adultes, génère encore des limites, tant en ce qui concerne l'adaptation des services de formation et des services complémentaires que la poursuite d'un mandat plus large d'intégration sociale (Potvin et coll., 2014).

En région comme en FGA, les limites touchent davantage les élèves nés à l'étranger que leurs pairs nés au Québec, particulièrement les jeunes arrivés au milieu du secondaire au Québec, non ou peu francisés ou en situation de grands retards scolaires et difficiles à évaluer. Ils passent rapidement par une « classe d'accueil », ou sont étiquetés EHDAA, et se retrouvent souvent dès 16 ans au secteur de la FGA sans jamais avoir décroché (Potvin et coll., 2014). La recherche québécoise montre que la FGA sert de plus en plus de « déversoir » de jeunes en difficulté des écoles secondaires (Doray et Bélanger, 2014), et comble encore peu les besoins linguistiques, socioculturels et psychopédagogiques de

nombreux jeunes issus de l'immigration. Les lacunes concernent plus souvent les services d'apprentissage du français, ainsi que les problèmes générés par une évaluation ou un classement imprécis ou inadéquat qui engendrent un sentiment de déclassement (et une démotivation) chez ces élèves (Potvin et Leclerc, 2010, et coll., 2014). Il semble donc que certains jeunes issus de l'immigration considérés plus à « risque » qui fréquentent soit la FGA, soit une école en région, ne bénéficient pas toujours des mêmes services ou soutiens, et conditions d'équité, que les autres jeunes Québécois. Les études qualitatives montrent d'ailleurs que ceux-ci font une évaluation nettement plus mitigée, voire négative, de leur expérience scolaire, ont une plus faible participation aux activités scolaires et extrascolaires, et des difficultés à répondre aux attentes de l'école québécoise en matière d'autonomie et d'initiative face aux apprentissages.

Mais en dépit de la vulnérabilité des familles entrées au Québec à titre de réfugiés, et de l'intégration socioéconomique difficile de certains immigrants récents, les recherches qualitatives pointent de manière consensuelle vers l'existence de *facteurs de protection spécifiques aux élèves nés à l'étranger, lorsqu'on les compare aux élèves de troisième génération ou plus et même à leurs pairs de deuxième génération, souvent déjà partiellement ou largement acculturés* (McAndrew et GRIES, 2015). La forte valorisation de l'éducation et son rôle dans le projet migratoire des familles immigrantes sont particulièrement importants à cet égard (Vatz-Laaroussi et Kanouté, 2013). La « réussite » du projet migratoire des parents repose souvent sur leurs attentes élevées envers l'éducation des enfants, même dans les familles défavorisées, mais surtout dans les familles ayant un capital culturel élevé.

La recherche quantitative pointe des résultats complexes en ce qui concerne l'adéquation entre les langues (maternelle, d'usage, de scolarisation) et la réussite éducative des élèves issus de l'immigration. D'un point de vue descriptif, les élèves de langue maternelle ou d'usage française au sein du groupe-cible présentent des indicateurs plus positifs, à l'exception du choix du cours le plus exigeant en mathématiques, mais une fois prises en compte leurs caractéristiques plus négatives, les élèves allophones se révèlent particulièrement résilients. Les études n'ont pas permis d'établir un lien direct entre la compétence en français chez l'ensemble des élèves allophones et leur diplomation au secondaire.

En lien avec cette compétence en français, un des éléments à considérer est le modèle de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) offert aux élèves allophones. Ces services s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire. Ils visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français (Régime pédagogique. Art. 7), mais, quel que soit le modèle, il s'agit d'éviter deux écueils: la

¹¹ Armand (2011) et de Koninck et Armand (2012 a) ont recensé trois principaux modèles au Québec, soit : 1) La classe d'accueil fermée qui regroupe des élèves en apprentissage du français langue seconde selon leur âge et leur compétence linguistique. Ils y suivent leurs cours jusqu'à ce qu'ils soient intégrés de manière définitive à une classe ordinaire 2) L'intégration directe en classe ordinaire avec soutien linguistique 3) L'intégration partielle : les élèves sont en classe d'accueil fermée et suivent des cours, dans au moins une matière, avec leurs pairs des classes régulières. Également, de façon très limitée, on peut observer l'intégration totale d'un élève dans une classe ordinaire sans soutien linguistique.

¹² Voir le cadre de référence de la DSAEI du MEES :

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-cadre-de-reference/>

submersion (les services de soutien à l'apprentissage du français sont absents ou insuffisants) ou la marginalisation (l'élève est cloisonné trop longtemps dans une classe d'accueil fermée) (de Koninck et Armand, 2012a).

Les résultats de l'étude de Armand (2011) De Koninck et Armand (2012 a)¹³, de même que l'étude comparative de McAndrew (2009) sur les modèles de service de la Grande-Bretagne, des États-Unis, de la Belgique (Bruxelles flamande), du Québec et de l'Ontario, montrent que :

- Aucun modèle n'est idéal, puisque chacun des milieux comporte des défis spécifiques et accueille des élèves immigrants qui diffèrent de par plusieurs caractéristiques
- Le succès d'une intégration réussie repose généralement sur plusieurs facteurs
- Il apparaît important d'offrir une place aux langues maternelles/langues d'origine/langues de scolarisation
- La reconnaissance que l'intégration linguistique des nouveaux arrivants est de la responsabilité collective de toute l'école requiert l'établissement de liens étroits, aussi souvent que possible, avec les classes régulières
- La formation des enseignants des classes d'accueil, mais aussi de ceux des classes régulières est déterminante dans la mise en œuvre des modèles de service
- Enfin, la plupart des recherches rappellent la nécessité de concentrer nos débats sur les écoles et les salles de classe, en particulier les stratégies d'enseignement d'une langue seconde

Par ailleurs, l'étude de Armand (2011) et de Koninck et Armand (2010; 2012a et b) révèle, en particulier dans le Grand Montréal, que les procédures de repérage et d'identification des élèves ne sont pas uniformes dans les différentes commissions scolaires et écoles, ce qui questionne la qualité de ces évaluations. De plus, lorsque les locaux des classes d'accueil sont regroupés au même endroit et isolés des locaux des classes ordinaires, et plusieurs parents et élèves manifestent un malaise, voire un mécontentement. De même, les relations entre les élèves du secteur de l'accueil et ceux du secteur ordinaire restent limitées. Enfin, le passage au secteur ordinaire apparaît encore comme une question sensible et l'accès aux services complémentaires pour les élèves des classes d'accueil n'est pas suffisant, de même que le soutien linguistique qui leur est offert.

Par ailleurs, la complexité sociolinguistique et le climat de concurrence des langues qui prévaut au Québec semble affecter la motivation d'élèves de certaines communautés à apprendre le français, comme c'est le cas des jeunes arrivés tard au secondaire, qui vont vers le secteur anglais en FGA parce qu'ils voient la francisation obligatoire comme un retard dans leur parcours éducatif (Potvin et coll., 2014). Par ailleurs, l'existence d'une norme monolingue dans certains milieux scolaires peut également affecter l'apprentissage du français langue seconde dans une perspective de développement harmonieux des langues des apprenants bi/plurilingues (Armand, 2013, 2016; Thamin, Combes et Armand, 2013).

De plus, les études qualitatives pointent, comme obstacles à leur réussite, les difficultés et les biais liés à l'évaluation de la maîtrise du français langue seconde, un manque de souplesse du système scolaire face aux besoins des élèves qui intègrent l'école secondaire québécoise avec un retard scolaire important, de même que l'inadaptation de certaines formules d'apprentissage du français par ces élèves aux secteurs des jeunes et des adultes (ibid.; Armand, 2011; Armand et coll.. 2014; Potvin

¹³ La recherche consistait à recueillir (au moyen d'un questionnaire en ligne et d'entrevues téléphoniques) des informations sur ces modèles auprès des responsables des services destinés aux élèves allophones, dans 33 commissions scolaires de 13 des 17 régions administratives, puis d'examiner leur mise en œuvre dans un échantillon de plusieurs sites à Montréal (huit écoles), à Québec et en région (sept écoles) à partir d'entrevues auprès de plusieurs acteurs scolaires.

et coll., 2014a, b, 2015). Ajoutons à cet égard que la diversification des modèles de soutien à l'apprentissage du français est limitée, et que le financement de ces services en dehors de la grande région de Montréal est perçu comme inadéquat.

Mais en dépit d'une forte variation des milieux scolaires fréquentés, globalement, les études montrent un impact clair de la scolarisation en français sur les choix linguistiques futurs : les transferts linguistiques sont très marqués vers le français (72,5 % chez les immigrants allophones de 15-24 ans en 2011) et on note *un choix dominant du cégep francophone chez les jeunes scolarisés au secondaire en français (68 % chez les allophones et plus de 70 % chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration en 2010)* (McAndrew et GRIES, 2015 ; Ledent et Mc Andrew, 2011a, b). De même, les locuteurs d'une langue maternelle « tierce » (autre que le français et l'anglais) fréquentent à près de 60% une université francophone au Québec en 2014 (Office québécois de la langue française, 2017).

Il existe par ailleurs d'autres types de biais affectant les élèves de certaines communautés racisées, qui font souvent état d'une surveillance excessive (*over-policing*), d'une omission d'intervenir et d'un déficit de protection (*under protecting*) pouvant mener à sous ou surestimer les difficultés scolaires de ces jeunes ou à ne pas tenir compte de leur aspect conjoncturel. C'est le cas, par exemple, des mesures disciplinaires et sanctions plus sévères constatées envers les jeunes Noirs (CDPDJ, 2011), leurs signalements plus nombreux et rapides à la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ), la culturalisation de leurs problèmes et les biais culturels ou linguistiques dans les instruments d'évaluation ou lors des jugements professionnels, qui mènent à des classements et orientations de ces jeunes vers des classes « spéciales », des voies d'évitement ou des suivis spécialisés. De plus, certains élèves des communautés noires et musulmanes relèvent plus souvent un traitement insuffisant ou biaisé de leur histoire, de leur culture ou de leur religion dans le curriculum. Ils se sentent plus souvent affectés par le racisme que vivent leurs parents, ainsi que par la représentation publique et médiatique souvent négative de leur groupe, ce qui affecte leur sentiment d'appartenance et leur construction identitaire (Potvin, Eid et Venel, 2007; Dejean,). Pour ces raisons, ils feraient face à un stress d'acculturation plus fort et une construction identitaire difficile, dans un contexte de tension entre l'école et la famille, surtout chez la deuxième génération. Les jeunes de deuxième génération des minorités racisées, qui construisent une identité « par et autour du racisme », s'attendent davantage que ceux de la première génération à ce que l'égalité sociale et leurs droits de citoyens soient respectés (Potvin, 1997, 2007), ce qui accroît leur sentiment de victimisation et décroît leur sentiment d'appartenance envers le Québec. Ces jeunes vivent en français et sont culturellement québécois, mais adoptent une identité canadienne, qui leur semble davantage civique et susceptible de les inclure (Potvin, 2007; Chastenay et Pagé, 2007).

Il ressort donc clairement de notre analyse que c'est le cumul de dynamiques familiales, communautaires, systémiques et scolaires défavorables, plutôt qu'un seul de ces facteurs, qui rend le mieux compte de l'expérience et du cheminement scolaires difficiles de certains sous-groupes d'élèves issus de l'immigration. Le résiduel « ethnique » ne peut donc être que la résultante complexe de facteurs et de composantes multiples et diversifiées. Certains sous-groupes d'élèves, comme ceux originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, sont parmi les plus performants sur le plan du cheminement scolaire, en raison, fort probablement, d'une connaissance de la langue française de leurs parents et d'un capital culturel élevé, agissant comme facteurs de protection dans la construction identitaire des jeunes venant contrer les effets d'une représentation publique et médiatique négative de leur communauté.

On constate que l'impact de la « mixité » ou de l'absence de « mixité » ethnoculturelle sur divers indicateurs de la réussite éducative est ce qu'on appelle une variable orthogonale, c'est-à-dire que chacun des quatre cas types en ce qui concerne la réussite – soit la haute densité et la haute réussite,

la basse densité et la haute réussite, la haute densité et la basse réussite, ou la basse densité et la basse réussite - est aussi probable que les autres. Il importe donc de ne pas généraliser à tous les élèves des communautés les plus performantes ou les plus à risque les constats d'ensemble sur leur réussite scolaire ni les diverses hypothèses explicatives quant aux dynamiques à l'œuvre. Chez l'ensemble des communautés plus vulnérables, on peut trouver des contre-exemples de familles et d'élèves dont le vécu scolaire et social est positif sur à peu près toutes les dynamiques explorées, et vice-versa.

Il faut aussi garder en tête qu'il existe un ensemble de facteurs communs dans l'explication de la réussite éducative de l'ensemble des élèves du Québec. Les analyses de régression sur les divers facteurs ont montré l'impact également négatif pour les élèves des deux groupes (cible et contrôle) d'être identifiés comme EHDA, d'accumuler du retard scolaire durant toute la scolarité secondaire et de changer fréquemment d'école. D'autres facteurs, tels que le fait d'être un garçon, l'appartenance à une famille à statut socioéconomique faible, le retard au moment de l'entrée au secondaire ainsi que la fréquentation d'une école publique jouent également dans le même sens, même si leur influence est plus marquée chez les élèves de 3^e générations et plus que chez leurs pairs issus de l'immigration.

Plus largement, la plupart des caractéristiques de l'environnement scolaire, des familles ou de l'élève lui-même, qui sont positivement corrélées à la réussite scolaire chez l'ensemble des jeunes, le sont également chez les élèves issus de l'immigration. En ce qui concerne les établissements, mentionnons les pratiques de gestion démocratiques et efficaces et la perception d'un climat d'équité par les élèves, un système d'encadrement des comportements souple, mais systématique, un suivi étroit des apprentissages des élèves ainsi que la présence de mesures de soutien à une participation active des élèves et des parents à la vie de l'école (McAndrew et GRIES, 2015). Chez l'ensemble des jeunes, même si quelques différences mineures ont été constatées (dont l'impact moins marqué du stress et de la dépression chez les élèves issus de l'immigration), la motivation à apprendre, le soutien parental, le sentiment de compétence, l'assiduité scolaire ainsi que la mise en œuvre de stratégies favorisant l'autonomie face à l'apprentissage agissent tout autant de manière positive. À l'inverse, le fait d'avoir des amis qui ne valorisent pas l'éducation, les comportements délinquants et la consommation de drogues sont des prédicteurs majeurs de décrochage chez tous les élèves, quelle que soit leur origine.

7. Conclusion et pistes

Les données des études présentées dans ce texte permettent de constater que le chemin parcouru par l'école québécoise depuis la loi 101 est significatif et situe favorablement l'expérience québécoise lorsqu'on la compare à celle d'autres sociétés d'immigration. Nombre de défis subsistent toutefois, et il s'avère pertinent de poursuivre des études visant à mieux cerner l'effet de diverses dynamiques encore peu documentées sur le vécu scolaire, le cheminement et la réussite des élèves issus de l'immigration. C'est le cas de l'effet du climat scolaire, des caractéristiques et des pratiques des établissements qui soutiennent les élèves issus de l'immigration de manière efficace, ou de l'impact des tensions politiques (attentats, débats publics) sur les enjeux identitaires et le vivre-ensemble. C'est aussi le cas des liens entre le type de relations école-famille et d'engagement parental et la réussite scolaire des élèves, ou encore, de la spécificité des dynamiques qui influencent les différences de genre, face à celles qui prévalent dans l'ensemble de la population scolaire. Par ailleurs, le vécu socioscolaire et le cheminement des élèves issus de l'immigration qui fréquentent le cheminement particulier ou qui s'inscrivent en formation professionnelle devraient être mieux documentés afin d'identifier si les difficultés qu'ils rencontrent sont spécifiques ou partagés avec l'ensemble des élèves. Il importerait de mesurer l'efficacité respective des modèles d'accueil sur la maîtrise du français, selon les caractéristiques des élèves et des milieux qu'ils fréquentent, et de mieux cerner les caractéristiques des écoles qui « font une différence », soit celles qui connaissent un

taux de diplomation plus élevé des élèves issus de l'immigration ou de certains groupes à risque que d'autres établissements avec le même type de population. À cet égard, il faudrait des travaux distinguant les représentations dominantes du personnel scolaire face aux élèves de certains groupes et leurs comportements réels, et mieux saisir l'impact de la formation à la prise en compte de la diversité reçue par les futurs enseignants sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles.

Les retombées des politiques éducatives, des pratiques de soutien ou d'enseignement sont aussi centrales. Par exemple, il apparaît essentiel de mieux cibler les services et les programmes qui visent l'apprentissage du français et la persévérance scolaire chez les élèves issus de l'immigration aux besoins des sous-groupes à risque au sein de cette population. Il importe de prioriser les élèves de première génération, surtout ceux qui arrivent en cours de scolarité secondaire avec un grand retard scolaire ou qui fréquentent des établissements de régions à faible densité d'immigrants, ainsi que les jeunes de certaines minorités racisées qui vivent en milieu défavorisé et dont les familles ont un plus faible capital culturel. Les commissions scolaires et les écoles, de concert avec les organismes communautaires, devraient faire un bilan systématique de la diversité des trajectoires et des besoins des élèves issus de l'immigration qui fréquentent leur(s) établissement(s), afin de mieux définir le créneau de leurs actions en matière d'intégration et de persévérance scolaires. En ce qui concerne les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Armand, 2011; de Koninck et Armand, 2010; 2012a et b), il apparaît nécessaire de prévoir des modalités de repérage et d'identification dynamiques et équitables des besoins en francisation des élèves, de prévoir un emplacement stratégique des classes d'accueil par rapport aux classes ordinaires, et de favoriser une intégration partielle et graduelle à la classe ordinaire pour que les élèves en classe d'accueil se familiarisent avec celle-ci et aient davantage d'interactions avec des locuteurs francophones ou plus expérimentés en français. Par ailleurs, la concertation entre les enseignants de francisation et les autres enseignants des élèves est une priorité et les enseignants des classes ordinaires se doivent d'être sensibilisés aux approches d'enseignement d'une langue seconde et notamment au rôle que jouent les connaissances et les habiletés des apprenants dans leurs langues maternelles ou langues de scolarisation antérieures. Enfin, il est nécessaire, sur le plan éthique, de garantir l'accès aux services complémentaires comme au soutien linguistique d'appoint en francisation, au besoin, pour les élèves qui ont quitté la classe d'accueil.

Par ailleurs, l'apprentissage du français des élèves doit s'accompagner de la francisation de leurs parents. La recherche montre que plusieurs élèves, n'atteignent pas toujours un niveau de maîtrise suffisant pour assurer leur cheminement ultérieur dans le système scolaire et, à plus long terme, leur intégration sociale et économique au sein de la société québécoise. La connaissance du français par les élèves et les familles issus de l'immigration conditionne leur capacité à participer pleinement à la vie de l'école ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance à leur nouvelle société. Elle influence aussi positivement la perception des acteurs scolaires.

Il faut aussi explorer les formules novatrices pour les élèves arrivés en cours de scolarité secondaire en situation de grand retard scolaire et développer significativement les services qui visent les élèves en FGA. Il importe aussi que les résultats positifs quant aux approches plurilingues soient mieux connus par l'ensemble des décideurs et des intervenants, et même par les parents immigrants et les organismes qui les soutiennent, dans un contexte où une vision soustractive du rapport entre les langues est encore répandue. Par ailleurs, la valorisation de l'histoire et des cultures d'origine devrait s'intensifier, autant dans les programmes que dans les normes et pratiques des établissements. Chez certains élèves, surtout qui appartiennent à des communautés racisées et marginalisées, la capacité de se reconnaître à travers le curriculum joue un rôle essentiel dans le rapport à la scolarité et la persévérance. Enfin, chez tous les élèves issus de l'immigration, la légitimité accordée à leur langue et à leur culture d'origine est susceptible de favoriser un développement identitaire harmonieux, en leur

permettant de concilier leurs différents « pôles d'appartenance » (Potvin, 1997, 2007), et ce, surtout lors d'évènements et de débats publics tendus ou lorsque des différences importantes existent le plan des valeurs ou des pratiques entre l'école et la famille. La recherche québécoise montre que ces deux partenaires ont généralement des perceptions réciproques positives, mais qu'il faut favoriser une meilleure connaissance des caractéristiques et des défis des familles immigrantes chez les intervenants scolaires et de la variété de modèles de relation entre l'école et les parents immigrants (Vatz-Laaroussi et Kanouté, 2013).

Il convient de continuer à soutenir l'adaptation des milieux à la fois pluriethniques et défavorisés, car l'un des constats de la recherche est celui d'un plus grand hiatus entre le capital culturel et les conditions socioéconomiques chez les familles immigrantes que chez les familles d'implantation plus ancienne. À cet égard, les composantes qui servent à calculer « l'indice de défavorisation » des écoles publiques au ministère doivent être revues. De plus, les grandes orientations relatives à la persévérance scolaire au Québec ne reflètent pas les conclusions de la recherche sur les facteurs de risque en milieu pluriethnique, par exemple l'intervention précoce, qui se justifie dans le cas de l'ensemble de la population du Québec, mais est mal adaptée à la réalité des élèves immigrants. Pour les élèves issus de l'immigration, le soutien prioritaire doit se faire au secondaire et dans le secteur de la FGA, et viser les jeunes qui intègrent le système en cours de scolarité avec un grand retard scolaire.

Enfin, pour répondre aux besoins (cognitifs, affectifs, socioscolaires) des apprenants – découlant de leurs réalités migratoires, familiales, sociales, culturelles – et pour identifier les « zones de vulnérabilité » qui font obstacle à la participation et à la réussite, les politiques doivent soutenir la formation et le perfectionnement du personnel scolaire, afin de transformer les représentations, attitudes, comportements ou pratiques. Cette formation touche autant les directions d'école, qui actualisent des objectifs d'équité, les enseignants, qui mettent en œuvre au quotidien les principes de l'éducation interculturelle dans leur enseignement et leurs relations avec les familles, que le personnel non enseignant (psychologues, orthopédagogues...), qui prend des décisions relatives à une évaluation et à un classement équitables (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Une formation obligatoire, dans tous les programmes de formation initiale du personnel, et l'énoncé d'une compétence interculturelle et inclusive spécifique dans les référentiels ministériels de compétences professionnelles, apparaît centrale (Potvin et coll., 2015; Larochelle-Audet et coll., 2018).

Enfin, il serait important de fédérer les diverses mesures québécoises au sein d'un plan de réussite et d'équité, en ciblant tous les niveaux éducatifs (FGJ, FGA, Cégeps, universités) et en offrant une continuité de services adaptés aux besoins des apprenants, des accompagnements et des passerelles facilitant la transition entre les différents secteurs. Ce plan devrait aussi proposer aux milieux une stratégie d'implantation d'objectifs inclusifs, et des outils permettant d'identifier les mécanismes préjudiciables, les soutiens et conditions nécessaires à sa mise en œuvre, incluant la mise sur pied de communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) et d'un écosystème de compétences qui valorise aussi les savoirs, savoir-faire et de savoir-être des apprenants, des modèles de *monitoring* et d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs de diagnostics, de suivis et de résultats sur la réussite et la prise en compte des besoins des élèves, et sur le vivre-ensemble et les compétences civiques à l'école.

Références

- ARMAND, Françoise et Catherine MAYNARD (2018). Wedocumentaire « Des histoires et des mots » (recherche FRQRS-2013-2017). Apprendre le français au moyen de textes identitaires plurilingues. En ligne sur le site Elodil (www.elodil.umontreal.ca).
- ARMAND, F. (2016) Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, p. 172-182.
- ARMAND, F. (2011) *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal*. Remis à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- ARMAND, Françoise (2013) « Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone », dans Marie MC ANDREW, Maryse POTVIN et Corina BORRI-ANADON (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 137-152.
- ARMAND, Françoise, Catherine MAYNARD, Rita SABOUNDJIAN et Élise VENNE (2014), Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi, *Québec français*, n° 171, p. 24-25.
- BERTHELOT, Jocelyn (1991) *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation* (2e édition). Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec. Éditions Saint-Martin.
- CHASTENAY, M.H. et PAGE, M. (2007). « Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois : comment se distinguent les deuxièmes générations d'origine immigrée? ». Dans M. Potvin, Eid, P. et N. Venel (dir.). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Athéna, Montréal,
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www2.cdpdj.qc.ca/publications/Documents/Profilage_rapport_FR.pdf
- De KONINK, Z. et ARMAND, F., avec la collaboration de L.-M. LAMOTHE, T. MURPHY, A. Noël, R. Saboundjian et A. Triki (2010). Les programmes d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français au Québec. Dans A. GERMAIN, en collaboration avec F. ARMAND et M. Mc ANDREW (dir.). *Nos diverses cités*, 7, p 161-167.
- De KONINCK, Zita et Françoise ARMAND (2012a). Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport déposé à la Direction des Services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références

- De KONINCK, Zita et Françoise ARMAND (2012b) Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine* 12 (1), p. 69-85.
- DORAY, P. et BÉLANGER, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre ! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'Éducation*, numéro thématique « Les transformations de l'éducation des adultes », sous la dir. de M. Potvin, B. Voyer et S. Bourdon. Vol. 40 (2), p. 215-251.
- LAPERRIÈRE, A. (1991) De l'indifférenciation à l'évitement. Les stratégies de relations de jeunes adolescents dans un quartier multiethnique de Montréal. Dans Ouellet, F. et Pagé, M. (éd.) *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: I.Q.R.C. pp. 515-542.
- LAROCHELLE-AUDET, J., MAGNAN, M-O, POTVIN, M., DORÉ, E. et coll.... (2018) *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité, remis à la DSAÉ du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Montréal : OFDE et BNQ: http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., MC ANDREW, M. et POTVIN, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Janvier 2013, 86 p.
<http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- LEDENT, Jacques et Marie Mc ANDREW (2011 a), *La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration au secondaire : Variations spatiales de la diplomation, secteur français*, Rapport de recherche non publié, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation,.
- LEDENT, Jacques et Marie Mc ANDREW (2011B), *La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration au secondaire : Comparaison entre générations, secteur français*, Rapport de recherche non publié, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.
- LEDENT, Jacques, Marie Mc ANDREW et Maryse POTVIN (2012), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire : Les caractéristiques des diplômés et des « persévérants » à la formation générale des adultes*, Rapport de recherche non publié, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.
- Mc ANDREW, Marie (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, Marie (2010), *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Presses de l'Université de Montréal.

Références

- Mc ANDREW, Marie (2013) Équité et imputabilité en éducation : pertinence et défis des indicateurs ethniques, *Éducation Canada*, vol. 53, n° 2.
- McAndrew, M. (1994) *La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal: un portrait d'ensemble*. Montréal: MAIICC, Direction des études et de la recherche.
- McANDREW, M. (1993) *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101: Quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*. Document de réflexion soumis à la Direction des Études et de la recherche, MCCIQ.
- Mc ANDREW, Marie et Jacques LEDENT (coll. Rachid AIT-SAÏD) (2008). *La réussite scolaire des jeunes noirs au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Mc Andrew, Marie, Jacques LEDENT, J. et Jake MURDOCH (coll. Rachid AIT-SAÏD) (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec/Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation.
- MC ANDREW, M., BALDE, A., BAKHSHAEI, M., TARDIF-GRENIER, K., AUDET, G., ARMAND, F., LEDENT, J., GUYON, S., LEMIEUX, G., POTVIN, M., RAHM, J., VATZ-LAAROUSSI, M., CARPENTIER, A., ROUSSEAU, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'interventions au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- MAGNAN, M.-O. et LAROCHELLE-AUDET, J. (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation.
- Office québécois de la langue française (2017). *Langue et éducation au Québec : enseignement collégial/enseignement universitaire*. Montréal : OQLF. Repéré à : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/2017/20170706_etude.pdf
- POTVIN, Maryse (2007), *Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec*. Dans POTVIN, Maryse, EID, Paul et VENEL, Nancy (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Montréal : Athéna éditions.
- POTVIN, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec: entre la communauté "réelle" et la communauté "représentée". *Sociologie et sociétés*, Vol. 29 (2), 1997, p. 77-101.
- POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, p. 110-127.

Références

- POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J. ARMAND, F., BECK, I.-A. CIVIDINI, M., DE KONINCK, Z. LEFRANÇOIS, D., LEVASSEUR, V., LOW, B., STEINBACH (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité et BNQ : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- POTVIN, M. et AUDET, G. et BILODEAU, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 39 (3), p.515-545.
- POTVIN, Maryse, Jean-Baptiste LECLERCQ, Michèle VATZ LAAROUSSI, Marilyn STEINBACH, Françoise ARMAND, Chantal OUELLET et Brigitte VOYER, *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : parcours, processus de classement et orientation scolaire*, Rapport scientifique intégral, Programme des actions concertées « Persévérance et réussite scolaires ». MELS, FQRSC, 2014a.
- POTVIN, M. et LECLERCQ, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes, dans POTVIN, M. VOYER, B. et BOURDON, S. (sous la dir.). « Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes ». Numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40 (2), p. 309-350.
- POTVIN, Maryse et Jean-Baptiste LECLERCQ, *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*, Rapport de recherche. MELS/UQAM, 2010.
- POTVIN, Maryse, EID, Paul et VENEL, Nancy (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Athéna, Montréal, 2007.
- THAMIN, Nathalie, Élodie COMBES et Françoise ARMAND. Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs, C. Weber (Eds). *École et langues : difficultés en contextes*, Riveneuve Éditions, 2013, p. 17-40.
- TREMBLAY, Stéphanie (2016). Les écoles religieuses et ethno-spécifiques : histoire enjeux et réalités. Dans POTVIN, M., MAGNAN, M.-O. et LAROCHELLE-AUDET, J. (dir.) (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, pp. 60-67.
- VATZ LAAROUSSI, Michèle et Fasal Kanouté (2013), *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux*, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Capsule de recherche.

L'ÉDUCATION SCOLAIRE CHEZ LES PREMIÈRES NATIONS ET LES INUIT* DU QUÉBEC: REFAIRE NOS DEVOIRS, CONSTRUIRE LA RÉCONCILIATION²

¹ Institut national de la recherche scientifique

* Puisque 2019 est l'Année internationale des langues autochtones, l'auteure a décidé de suivre les règles d'accord de la langue original pour le mot Inuit. Le mot demeure donc invariable.

Introduction

Aborder la question de l'école en contexte autochtone, que ce soit sous l'angle de la réussite et de la persévérance scolaires, de l'accessibilité à l'école ou encore des pratiques pédagogiques, oblige au préalable un détour par l'histoire, une meilleure compréhension des enjeux reliés à la scolarisation moderne et une solide mise en contexte sociale, culturelle, juridique et politique. Les enfants autochtones ne sont pas une « clientèle » parmi d'autres clientèles; ils ne font pas partie des « groupes ethnoculturels », à l'instar des enfants issus de l'immigration. Ils appartiennent à la terre d'ici, et leurs ancêtres en ont été les premiers habitants/habitantes; ils constituent les *Premiers Peuples*. Mais ce sont aussi les héritiers/héritières de sociétés et de cultures plombées par les effets du colonialisme et des politiques assimilatrices de l'État canadien à leur endroit.

Cette expérience du colonialisme leur est exclusive en ce sens qu'aucun autre groupe populationnel au Québec ou au Canada n'a connu les mêmes trajectoires. En soi, cette exclusivité appelle déjà des dispositions particulières. Ainsi, avant même de parler de mixité scolaire, de socialisation, de diplomation, de scolarisation et de mesures d'encouragement à la poursuite des études, il importe de mieux circonscrire ce que l'on entend lorsque l'on parle de l'éducation des Autochtones au Québec.

L'école, comme institution majeure de la société québécoise, doit reconnaître cette exception autochtone et agir en conséquence si elle souhaite améliorer ses pratiques et ses enseignements lorsque des enfants autochtones sont en cause. Par ricochet, les enseignants/enseignantes doivent aussi se familiariser avec le monde autochtone parce qu'ils/elles sont concernés sur deux plans au moins : sur un premier plan, ils/elles peuvent très bien se retrouver à enseigner en territoire autochtone; sur un deuxième plan, leurs classes du réseau québécois peuvent compter des élèves autochtones avec lesquels ils/elles doivent interagir. Pour les besoins du présent exercice, j'ai donc formulé quatre questions dans le but de cadrer quelque peu l'écosystème québécois en matière d'éducation autochtone:

- Qui sont les Autochtones? De qui parle-t-on?
- De quel milieu scolaire est-il question ?
- Comment se caractérise leur héritage en matière d'éducation scolaire?
- Quels sont les principaux enjeux actuels au regard de la persévérance et de la réussite scolaires en contexte autochtone?

1. Qui sont les Autochtones? De qui parle-t-on?

Au Québec, on a tendance à employer le terme *autochtone* de manière à la fois spécifique et générale, le plus souvent à tort et à travers, pour désigner tantôt un peuple, un groupe ou une population liés aux *Premiers Peuples*, mais sans vraiment savoir à quelles personnes correspondent

² Ce texte a été rédigé à partir des notes de la présentation faite à l'occasion de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire qui s'est tenue à Montréal les 9-10 octobre 2018. Le caractère oral de cette présentation a été préservé dans le présent texte.

véritablement ces dénominations. Lorsque l'on souhaite parler de l'école, des élèves, des enseignements, des directions scolaires, il est donc nécessaire de mieux circonscrire au départ les personnes auxquelles on s'intéresse.

Selon la *Loi constitutionnelle* de 1982 [loi fédérale], le terme générique *Autochtone/Aboriginal* correspond aux trois groupes de descendants/descendantes des premiers habitants/habitantes du Canada : les Indiens, les Inuit et les Métis. Au Québec, le terme *Indiens* en tant que catégorie populationnelle n'est plus utilisé depuis longtemps même si l'appellation *Indiens inscrits* a toujours cours à l'échelle gouvernementale. Il a été remplacé dans l'histoire récente par le terme *Amérindiens* dont l'usage est également de plus en plus contesté. Ces personnes sont regroupées au sein de dix Nations dont la population réside, dans une proportion d'environ 50 %, dans 42 collectivités, réserves ou communautés réparties à la grandeur de la province et appelées désormais *Premières Nations*. L'autre partie de cette population réside dans les villes et villages du Québec, autrement dit en milieu urbain³.

Une loi coloniale — la *Loi sur les Indiens* — régit la vie des membres de la plupart des Premières Nations⁴, leur mode de gouvernance, les questions liées au statut et à sa transmission, le mode de gestion des terres et des ressources ainsi que les affaires administratives et publiques des réserves, incluant le domaine de l'éducation. Depuis son entrée en vigueur il y a plus de 140 ans, cette loi a connu plusieurs amendements qui ont permis notamment d'en assouplir certaines dispositions contraignantes et d'en limiter les effets discriminatoires à l'égard des femmes qui se mariaient avec des non-Indiens. Néanmoins, elle est toujours en vigueur et traîne dans son sillage un ensemble de dispositions qui freinent à la fois la quête autonomiste des Premières Nations et leur liberté d'agir dans presque tous les domaines de leur vie communautaire.

Les Inuit, désignés collectivement par l'expression *Peuple inuit*, sont établis dans la portion septentrionale de la province appelée le Nunavik (au nord du 55^e parallèle), et résident à 85 % dans quatorze villages distribués le long des côtes de la baie d'Hudson, du détroit d'Hudson et de la baie

³ Les données statistiques permettant de chiffrer la population des Premières Nations proviennent essentiellement de Statistique Canada et du Registre des Indiens inscrits du ministère des Affaires autochtones et du Développement du Nord Canada (<https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1334095020017/1334095079601>); ces sources présentent chacune des limites méthodologiques dues principalement à des retards associés à l'enregistrement des naissances, des décès et des changements dans les lieux de résidence. Néanmoins, les dernières données disponibles issues du Registre (2017) nous informent que la population d'Indiens inscrits au Québec se chiffrait à près de 89 000 personnes (AADNC 2017). Statistique Canada, pour sa part, estime que cette population atteignait près de 93 000 personnes lors du recensement de 2016 ; outre les personnes originaires du Québec, ce nombre inclut une certaine proportion d'Indiens inscrits provenant d'autres provinces canadiennes (Statistique Canada 2017). Cependant, puisque certaines Premières Nations refusent de participer au recensement canadien, quelque 10 000 personnes (principalement Mohawks) n'ont pas été comptabilisées lors du dernier recensement. L'organisme identifie également près de 7 000 autres individus détenant des identités multiples bien que faisant partie de la catégorie des Indiens inscrits. Il subsiste donc un écart important entre les données du Registre des Indiens qui comptabilisent exclusivement les personnes détenant le statut d'Indiens inscrits et qui sont, par conséquent, rattachées à une des « bandes indiennes » établies au Québec d'une part, et la population totale des Premières Nations établie au Québec, d'autre part.

⁴ Ainsi au Québec, les Cris/Eeyou de la région de la Baie-James, en vertu du caractère constitutionnel de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois signée en 1975, ne sont plus assujettis à la *Loi sur les Indiens*. Il en est de même de la Nation Naskapi qui a signé en 1978 la Convention du Nord-Est québécois.

d’Ungava. Statistique Canada estimait que le Nunavik comptait approximativement 14 000 personnes inuit en 2016. La *Loi sur les Indiens* ne s’est jamais appliquée aux Inuit. Étant donné que ces derniers sont également signataires de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, ce sont les dispositions de plusieurs lois québécoises qui s’appliquent généralement au Nunavik.

La dénomination *Métis* quant à elle, renvoie à des individus qui ont pu démontrer leur appartenance à une communauté métisse existante, de même qu’à une communauté métisse historique⁵. Aucun des regroupements ou associations métis établis au Québec ne détenant un statut constitutionnel, contrairement à la situation qui prévaut dans d’autres provinces canadiennes, il est donc très difficile de savoir si les personnes qui s’identifient comme métisses dans la province détiennent véritablement ce statut⁶. C’est la raison pour laquelle il est préférable d’utiliser l’appellation *population métisse* pour les désigner collectivement et non la catégorie officielle *Métis* en usage à l’extérieur du Québec. Les personnes qui s’identifient comme métisses se retrouvent, sauf exception, dans les villes ou villages québécois.

Compte tenu de ces informations, l’expression *Peuples autochtones* correspond exclusivement, dans le présent texte, aux membres des *Premières Nations* et du *Peuple inuit*. Par ailleurs, ces groupes présentent une grande diversité linguistique, juridique, historique et sociale. Même au sein des Nations elles-mêmes, les différences sont significatives et doivent être prises en compte en matière d’éducation : elles concernent autant les modes d’apprentissage et de transmission des connaissances que la nature même de ces connaissances.

2. De quel milieu scolaire est-il question?

Ces premières informations sont déjà instructives pour aborder le dossier de l’éducation chez les Autochtones. Par exemple, si la population des Premières Nations et des Inuit est de plus en plus présente dans les villes du Québec, comme nous l’avons mentionné plus tôt, il reste quand même une proportion significative de ces groupes qui résident à l’intérieur de communautés localisées en territoire (au sein de réserves, villages nordiques ou établissements indiens, selon la terminologie existante). Leurs enfants de 5 à 19 ans fréquentent cinquante et une écoles (51) établies au sein des collectivités des Premières Nations et dix-sept (17) écoles localisées au Nunavik.

Ces écoles ont ceci de particulier qu’elles accueillent uniquement des enfants autochtones⁷. Sauf exception, l’enseignement y est donné dans une langue autochtone jusqu’à la 3^e année du primaire; certaines écoles proposent aussi des cours de langues autochtones aux niveaux supérieurs. Les enseignants/enseignantes sont majoritairement ou très majoritairement (selon les endroits) des personnes non autochtones (Lévesque et coll. 2015). On estime de plus qu’environ 15 % de ces enfants fréquentaient aussi des écoles du réseau québécois, donc à l’extérieur des réserves, en 2010

⁵ <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014413/1100100014414>.

⁶ Cette limite dans la reconnaissance du statut de *Métis* est exacerbée par le principe de base des recensements canadiens : celui de l’autodéclaration. Alors que d’autres sources comptabilisent aussi la population des Premières Nations, et en conséquence permettent certains recoupements d’une source à l’autre, ce n’est pas le cas avec les personnes qui s’autodéclarent métisses au Québec. De plus, il y aurait nettement une tendance à la surenchère identitaire individuelle depuis 2011 parmi ces personnes selon le professeur Darryl Leroux (2018 a, 2018b).

⁷ Les écoles localisées au sein des communautés autochtones sont généralement appelées écoles de bande. À l’exception des écoles criées et des écoles inuit, « [...] le gouvernement fédéral, en vertu de la Loi sur les Indiens, fournit le financement de l’éducation aux conseils de bande pour appuyer les services d’enseignements aux Amérindiens inscrits qui résident dans les communautés » (MELS 2013 : 7).

(MELS 2013). Qui plus est, à l'intérieur des territoires dits conventionnés (parties prenantes de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois), on compte aussi deux commissions scolaires autochtones : la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik.

Par ailleurs, compte tenu de la présence de plus en plus significative des membres des Premières Nations et du Peuple inuit et dans les villes du Québec, de nombreux enfants autochtones fréquentent aussi des écoles du réseau québécois. Bien qu'il soit extrêmement difficile de chiffrer cette proportion — aucune base de données ne permettant d'identifier le statut des enfants qui fréquentent ces écoles —, il est possible d'estimer, en recoupant plusieurs sources, que plus du tiers des enfants autochtones de la province fréquenteraient des écoles du réseau québécois, dont la plupart en région (MELS 2013). Les chiffres existants remontant à près d'une décennie, il y a tout lieu de croire que cette proportion est présentement plus élevée.

Outre ces considérations de nature structurelle, il y a aussi un ensemble de dimensions sociologiques dont il faut tenir compte lorsque l'on s'intéresse aux enfants et aux jeunes autochtones :

- les familles des Premières Nations et du Peuple inuit comptent en moyenne de 3 à 4 fois plus d'enfants que les familles québécoises ;
- les familles monoparentales (95 % dirigées par des femmes) sont au moins deux fois plus nombreuses qu'au sein de la population québécoise ;
- le nombre d'enfants autochtones placés en famille d'accueil est au moins 7 fois plus élevé ;
- les femmes et les filles autochtones deviennent mères beaucoup plus jeunes que les Québécoises ; la maternité entre 14 et 18 ans est au moins 18 fois plus élevée chez les membres des Premières Nations et encore davantage chez les Inuit ;
- les ménages multigénérationnels sont beaucoup plus nombreux, à la fois au sein des communautés autochtones et dans les villes ;
- le grave problème de surpeuplement des maisons, chez les Premières Nations et les Inuit des réserves et des villages nordiques, influe directement sur l'organisation matérielle de la famille et, par extension, sur les relations entre les parents et les enfants d'âge scolaire et l'environnement familial ;
- les conditions de logement des familles autochtones résidentes des villes sont marquées par l'insalubrité, le manque d'espace, l'expulsion fréquente, l'exploitation de certains propriétaires.

Ces informations, pourtant très sommaires, fournissent déjà un aperçu de quelques-unes des particularités du contexte dans lequel cheminent, avec ou sans succès, les enfants autochtones. Il n'en est fait aucunement mention dans les corpus de déterminants et indicateurs de la réussite scolaire qui servent de repères dans le milieu scolaire québécois (MEESR 2014).

3. Comment se caractérise leur héritage en matière d'éducation scolaire?

Il est impossible de parler de l'école en contexte autochtone sans faire état, même rapidement, du régime des pensionnats indiens et de ses lourdes conséquences sur le rapport qu'entretiennent aujourd'hui les parents et les enfants autochtones avec l'école. Rapportons les faits suivants rassemblés à partir de plusieurs sources (CRVC 2015, Lévesque et coll. 2015, Lévesque et coll. 2018) :

- les premières écoles (ou ce qui en tenait lieu) destinées à instruire les enfants autochtones des bienfaits de l'évangélisation et du travail manuel ont été instaurées dès le 17^e siècle, à proximité des premières colonies de peuplement ;
- à partir du milieu du 19^e siècle, dans la mouvance de la nouvelle Confédération canadienne, plusieurs mesures éducatives visant l'assimilation des « Indiens » sont adoptées, dont la mise sur pied des pensionnats ;

- l'ouverture de ces établissements, placés sous la compétence des instances religieuses, s'est vite multipliée à l'échelle du pays dans les décennies suivantes ;
- la politique éducative en vigueur visait moins à inculquer aux enfants un bagage de connaissances, au sens strictement scolaire, qu'à les extraire à l'influence jugée néfaste de leur famille et de leur communauté ;
- au sein de ces institutions, les interactions avec les familles étaient limitées au strict minimum, l'usage des langues autochtones était interdit au même titre que tous les aspects culturels caractéristiques des sociétés autochtones ;
- les violences physiques et psychologiques de toutes natures caractérisaient la vie quotidienne en ces lieux ;
- quelque 130 pensionnats indiens ou écoles résidentielles ont été instaurés au cours des 19^e et 20^e siècles ;
- six pensionnats indiens et plusieurs écoles fédérales chez les Cris et les Inuit ont été en fonction au Québec;
- on estime que 150 000 enfants autochtones sont passés par les pensionnats ; plusieurs milliers y ont laissé leur vie ;
- en 1969 le gouvernement fédéral a mis un terme aux pensionnats régents par les Églises afin d'en assumer le contrôle direct ;
- le dernier pensionnat indien du Canada (Saskatchewan) a cessé ses activités en 1996 ;
- la Commission de vérité et réconciliation du Canada, dans son rapport de 2015, considère que les pensionnats indiens ont été le théâtre d'un véritable génocide culturel, perpétré à l'endroit des enfants, des familles et des communautés autochtones dans leur ensemble.

L'expérience des pensionnats indiens, en dépit de son ancrage historique, est loin d'être révolue. Seulement pour le Québec, plusieurs milliers d'Autochtones encore vivants les ont fréquentés. Rares sont les familles dont les membres n'ont pas séjourné pour des périodes plus ou moins longues dans l'un ou l'autre de ces établissements, loin de leur famille et de leur communauté. Si les plus jeunes générations en ont été exemptées, il reste que cet héritage a fait de l'école un monde étranger, en dehors de la culture et de la vie communautaire.

4. Quels sont les principaux enjeux actuels au regard de la persévérance et de la réussite scolaires en contexte autochtone?

Au cours des dernières années, de nombreuses études ont fait état des défis que pose de manière générale l'éducation des jeunes autochtones étant donné les faibles taux de réussite enregistrés (une synthèse de ces études est présentée dans Lévesque et coll. 2015). Mais ces défis ne sont pas qu'affaire individuelle ou même parentale, ils sont aussi structurels et interpellent le système éducatif dans sa globalité :

- le roulement de personnel dans de nombreuses écoles des communautés constitue en lui-même un important facteur de démotivation scolaire ;
- les enseignants/enseignantes non autochtones, peu familiers avec le monde autochtone, se retrouvent souvent très isolés et « décrochent » eux aussi du système scolaire, créant autant de ruptures dans les parcours des élèves ;
- les programmes qui mettent l'accent sur la culture autochtone sont généralement relégués à la catégorie des activités parascolaires ;
- trop peu de programmes encouragent la transmission des langues autochtones ;
- dans les écoles du réseau québécois, les enfants autochtones sont souvent la cible de comportements racistes et discriminatoires ;
- peu d'écoles du réseau québécois ont développé des politiques d'accueil et d'accessibilité destinées spécialement aux élèves autochtones ;
- les relations entre les écoles québécoises et les écoles des communautés sont à construire.

Par ailleurs, l'accent est rarement placé sur les initiatives qui émanent des instances et communautés autochtones elles-mêmes et qui visent également à combattre le décrochage et à faciliter la réussite. Pourtant elles sont nombreuses et certaines ont déjà donné des résultats extrêmement positifs. En occultant ces dimensions, on perd de vue, une fois de plus, des composantes essentielles du monde scolaire autochtone.

En réponse aux Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC 2015), un virage majeur devra s'opérer au sein du système d'éducation québécois si l'on souhaite offrir aux enfants autochtones des conditions d'apprentissage équitables et respectueuses de leur culture, de leur histoire et de leur modernité. Si un des objectifs de la société québécoise est de développer des relations harmonieuses avec les Autochtones et surtout de les maintenir, il nous faudra emprunter très bientôt ce chemin.

En conséquence, dans le débat qui propose deux pôles de référence⁸ identifiés dans le cadre de cette conférence de consensus, j'aurais tendance à proposer la conception et le développement d'un 3^e pôle parce que les enjeux qui concernent le monde autochtone sont uniques et que cette unicité doit être reconnue à part entière. Semblable perspective nécessite, par exemple, de revoir autant la formation des enseignants/enseignantes du réseau québécois que de produire des livres d'histoire (et autre matériel didactique) qui font état de l'histoire et de la vie contemporaine des Autochtones.

Elle nécessite aussi de revoir entièrement les corpus de déterminants et d'indicateurs sur lesquels se fondent les programmes et politiques en éducation. Tant et aussi longtemps que l'on optera pour « l'application » et « l'adaptation » des modèles québécois au monde autochtone, on fera fausse route. Cette approche selon laquelle il convenait « d'adapter » au monde autochtone nos propres conceptions de l'éducation devrait aussi être considérée comme un des facteurs ayant contribué au déclassement des élèves autochtones par rapport aux élèves québécois au cours des dernières décennies.

⁸ Dans le texte d'invitation à cette conférence, à la page 1, on retrouve les phrases suivantes : « [...] le débat est structuré par l'opposition entre deux pôles de référence : le premier valorise l'homogénéité des écoles et des groupes-classes, voire des parcours scolaires différenciés, notamment selon les capacités et le mérite; le second valorise plutôt l'hétérogénéité, y trouvant des avantages tant sur le plan des apprentissages scolaires réalisés dans une « classe ordinaire » qu'à celui du vivre ensemble. »

Références

- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. 2018. *Registre des Indiens. La population indienne inscrite selon le sexe et la résidence 2017*. AADNC, Ottawa.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVRC). 2015. *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir, Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation Canada*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). 2013. *Bulletin statistique de l'éducation. L'éducation des populations scolaires autochtones du Québec en 2010*. MELS, Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). 2014. *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. MEES, Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). 2015. *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. MEES, Québec.
- Leroux Darryl. 2018a. La naissance des « Métis du Québec ». Le phénomène de l'auto-autochtonisation et ses effets sur l'autodétermination des Premiers Peuples, *Liberté*, n°. 321, pp. 29-32.
- Leroux Darryl. 2018b. Self-made métis, *Maisonneuve a Quarterly of Arts, Opinion & Ideas*, December 18. En ligne : <https://maisonneuve.org/article/2018/11/1/self-made-metis/>. Consulté le 2018-12-06.
- Lévesque Carole et Geneviève Polèse, avec la collaboration de Dominique de Juriew, Rolando Labrana, Anne-Marie-Turcotte et Stéphanie Chiasson. 2015. *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS), Montréal. [Cahier DIALOG n° 2015-01].
- Lévesque Carole et Ioana Comat, avec la collaboration de Rolando Labrana, Jonathan Abitbol et Michael Deetjens. 2018. *La condition itinérante parmi la population autochtone au Québec (Partie 1). Une enquête qualitative à Montréal*. Alliance de recherche ODENA, Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Montréal. [Cahier ODENA n° 2018-02].
- Statistique Canada. 2017. *Profil du recensement, Recensement de 2016*, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>.