

Chapitre 2

La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis

Marie Mc Andrew
et Mahsa Bakhshaei

Repères chronologiques

- 1867-1977 Confédération canadienne. Établissement d'un système scolaire confessionnel divisé en deux réseaux, catholique et protestant, qui se doubleront tous deux, par la suite, de sous-secteurs linguistiques francophone et anglophone.
- 1930-1940 Débat sur la pertinence de créer un réseau scolaire juif qui se solde par la décision de considérer les élèves juifs comme « des protestants aux fins de perception de la taxe scolaire ».
- 1963 Dépôt du rapport Parent qui identifie, pour la première fois, la fréquentation de l'école anglaise par les élèves allophones comme un enjeu social et éducatif.
- 1969 Création des premières classes d'accueil pour les élèves allophones à la Commission scolaire de Montréal.
- 1977 Adoption de la loi 101 (RLRQ c. C-11) qui dirige les nouveaux arrivants vers l'école de langue française. Généralisation des classes d'accueil.
- 1978 Mise en œuvre du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO).
- 1982 Adoption de la grille d'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique.
- 1985 Publication du rapport *L'école et les communautés culturelles*, dit rapport Chancy, qui introduit pour la première fois le concept d'éducation interculturelle.
- 1985-1998 Mise en œuvre de plusieurs mesures *ad hoc* par le ministère de l'Éducation, notamment l'intégration de la sensibilisation interculturelle comme critère d'approbation des programmes de formation initiale des enseignants. Adoption de diverses politiques d'éducation multiculturelle, interculturelle et antiraciste par les commissions scolaires montréalaises les plus directement concernées.
- 1998 Mise en œuvre au Québec d'une réforme majeure du système scolaire et introduction de nouveaux programmes reconnaissant davantage la diversité.
- Transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques.
- Publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, qui met entre autres l'accent sur la diversification des services d'accueil et sur la prise en compte de la diversité dans les normes et pratiques des établissements.
- 2005 Abolition de l'enseignement religieux confessionnel (catholique et protestant) dans les écoles et introduction du nouveau cours Éthique et culture religieuse.
- 2007 Publication du rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire intitulé *Une*

école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs, qui offre notamment des pistes d'action pour la résolution des conflits de valeurs.

- 2013 Élargissement du mode de financement des services d'accueil par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport afin de favoriser la diversification des formules, un soutien à plus long terme pour les élèves issus de l'immigration qui vivent des difficultés, ainsi qu'une meilleure reconnaissance de leur langue d'origine.
- 2014 Quinze ans après sa mise en œuvre, évaluation de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

Introduction

Dans ce chapitre, nous abordons deux enjeux qui sont au cœur de la pratique enseignante dans un contexte de diversité. Il s'agit, d'une part, de la scolarisation des élèves issus de l'immigration, qui devra être menée dans un double objectif d'intégration scolaire et d'équité, puis, d'autre part, de l'éducation interculturelle, qui fera en sorte que tous les élèves du Québec, quelle que soit la présence immigrante dans les régions qu'ils habitent, seront préparés à vivre ensemble dans une société pluraliste (MEQ, 1998). À cette fin, nous ferons d'abord un retour dans le passé pour comprendre l'isolement entre les divers groupes ethniques qui a longtemps prévalu au Québec, ainsi que les progrès somme toute rapides de l'adaptation du système scolaire à la diversité. Nous présenterons ensuite les caractéristiques des élèves issus de l'immigration contemporaine, ainsi que l'état de leur situation en matière d'intégration et de réussite à l'école.

2.1 Structures scolaires et ethnicité au Québec: le long chemin vers l'école commune

Le système scolaire québécois, reflétant la dynamique des rapports ethniques décrite dans le premier chapitre, a longtemps été structuré selon les clivages linguistiques et religieux qui divisaient la province. L'émergence de l'école de langue française comme espace commun de scolarisation et de socialisation entre les élèves de toutes les origines est un phénomène relativement récent et qui n'est que partiellement réalisé, puisque les élèves anglophones d'implantation plus ancienne continuent d'être scolarisés dans des structures qui leur sont propres (voir le chapitre 4). L'évolution de ce processus peut être schématisée en quatre grandes étapes (Mc Andrew, 2001).

La première constitution, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB), qui a créé le Canada en 1867, met en place un système dualiste défini par la religion, puisqu'à l'époque ce marqueur était plus important aux yeux des francophones et des anglophones québécois que celui de la langue. La Confédération canadienne repose en effet sur un compromis: l'éducation y est reconnue comme une compétence exclusive des provinces, mais en contrepartie, les droits constitutionnels des protestants du Québec et des catholiques de l'Ontario à contrôler leurs structures scolaires respectives sont garantis (Proulx, 1993).

Dans un second temps, sous l'effet de l'immigration, c'est plutôt un système multiple et encore plus ségrégué qui s'est développé et maintenu jusqu'en 1977. Les Canadiens français dominaient le secteur franco-catholique et les *white anglo-saxon protestants* (WASP), le secteur anglo-protestant. Cependant, dès le milieu du XIX^e siècle, et donc avant même la création du Canada, l'immigration des Irlandais a été à l'origine d'un système anglo-catholique qui, durant tout le siècle qui allait suivre, allait demeurer le secteur d'accueil des immigrants catholiques non francophones, notamment les Italiens et les Portugais. De même, dès la fin du XIX^e siècle, l'immigration juive a révélé l'inadéquation d'un système basé sur la reconnaissance des seules religions catholique et protestante. Même si on a envisagé la création d'un système scolaire juif, la solution retenue a été de considérer les juifs comme des protestants, sans toutefois leur accorder des droits égaux. Par la suite, le système anglo-protestant a accueilli l'essentiel des immigrants non catholiques, même si ceux-ci demeuraient largement ségrégués, confinés dans

des écoles particulières en raison de leur différence de classe par rapport aux anglo-protestants (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963).

Certaines minorités religieuses ont donc décidé de créer leurs propres écoles, qu'elles ont longtemps financées elles-mêmes avant qu'elles aient accès aux subventions de l'État québécois comme l'ensemble des écoles privées, à partir de 1969 (voir le chapitre 5). Ces établissements, au nombre de 61 en 2011, desservent aujourd'hui quelque 14 160 élèves juifs, grecs, arméniens et musulmans.

ENCADRÉ 2.1

Pour aller plus loin...

Sur les effets de cette ségrégation scolaire et du manque de contacts qu'elle a entraîné, comme nous l'avons vu au premier chapitre, nous conseillons de lire ou de faire lire aux élèves du secondaire *Rue Saint-Urbain*, de Mordecai Richler (2002). Pour les cinéphiles, les films *Bonjour Shalom* (1991) de Garry Beitel et, plus récemment, *Félix et Meira* (2014) de Maxime Giroux illustrent également l'isolement qui marque les rapports entre les juifs orthodoxes et les autres Québécois, bien qu'il ne faille pas généraliser cette réalité à toute la communauté juive (les hassidiques n'y comptent que pour environ 10%). Pour une incursion dans le quotidien de certaines écoles juives orthodoxes, le roman *Hadassa* (2006), de Myriam Beaudoin, peut être une bonne entrée en matière pour les enseignants et les élèves.

Enfin, certains immigrants non catholiques n'ont pas accepté d'être scolarisés en anglais en raison de leurs affinités plus grandes avec la culture et la langue françaises (par exemple, les juifs sépharades de l'Afrique du Nord) et ont été à l'origine de la création d'un secteur de langue française à l'intérieur des commissions scolaires protestantes.

Lors d'une troisième étape, à partir des années 1970, la fréquentation de l'école anglaise par les immigrants est devenue un enjeu social majeur, notamment en raison de son impact éventuel sur la situation démographique à

Montréal, une baisse du taux de natalité des francophones étant amorcée. De plus, leur identité était en transformation : les Canadiens français, une minorité à l'échelle du Canada, préoccupés de préserver leur homogénéité, sont devenus au cours de ces années les Québécois, une majorité à l'échelle du Québec désireuse d'affirmer son statut de groupe d'accueil des immigrants (Levine, 2010). Une bataille amorcée autour des choix scolaires de l'importante population d'origine italienne de Saint-Léonard a fait rage durant près d'une décennie entre les partisans du libre-choix de la langue d'enseignement et ceux de l'intégration scolaire des immigrants à l'école française. Elle a été ponctuée par la mise en œuvre de diverses lois plus ou moins contradictoires (les lois 69 et 22). Avec l'adoption en 1977 de la Charte de la langue française (RLRQ c. C-11) ou loi 101, le choix de faire de l'école de langue française l'espace commun de scolarisation des élèves issus de l'immigration et de ceux de la majorité francophone a été arrêté. La loi 101 établit en effet que tous les élèves doivent fréquenter l'école de langue française, à l'exception de ceux qui étaient déjà à l'école anglaise au moment où la loi a été adoptée, de leurs frères et sœurs, ainsi que de ceux dont les parents ont reçu une éducation primaire en anglais au Québec. Des exceptions s'appliquent aussi aux enfants autochtones, handicapés ou dont les parents vivent temporairement au Québec.

La loi 101 a donc contribué à faire en sorte que la grande majorité des élèves immigrants arrivés après 1977, ainsi que leurs descendants, fréquentent des écoles de langue française, tout en permettant aux communautés plus anciennes qui étaient déjà passées par l'école anglaise, tels les Italiens, les Grecs et, dans une large mesure, les Portugais, de transmettre ce droit à leurs enfants. Le droit de la minorité anglophone de contrôler ses institutions a aussi été préservé, mais le dynamisme de ce secteur scolaire a été affecté, puisqu'il ne pouvait plus bénéficier de l'apport des populations immigrantes (voir le chapitre 4). Ainsi, alors qu'en 1971-1972, 256 251 élèves fréquentaient le secteur anglais, en 2010-2011, ce n'était le cas que de 107 083 élèves (MELS, 2012). Cette diminution relève toutefois aussi de la chute démographique et de l'importante migration des anglophones hors de la province. Durant la même période, le secteur français a réussi, surtout grâce à l'immigration, à maintenir sa population, qui oscille autour de un million d'élèves.

Bien qu'elle ait assuré la fréquentation de l'école de langue française par les nouveaux arrivants, la loi 101 n'avait pas créé un espace scolaire intégré, puisque le

clivage religieux continuait de marquer les structures. Entre 1977 et 1998, les écoles franco-catholiques de Montréal ont certes reçu beaucoup plus d'immigrants et se sont fortement diversifiées, mais une grande partie des populations immigrées ont choisi de fréquenter l'école franco-protestante, dont ils constituaient d'ailleurs l'immense majorité de la clientèle. Leur présence importante assurait une adaptation plus étroite à leurs besoins, par exemple par l'embauche d'un personnel aux origines ethniques plus diversifiées que celui qui prévalait dans les écoles franco-catholiques, mais plusieurs observateurs déploraient l'isolement de ces élèves dans des établissements spécifiques (Proulx, 1993).

La quatrième étape, dans laquelle nous vivons aujourd'hui, est celle du remplacement en 1998 du système scolaire confessionnel par un système scolaire linguistique qui a connu d'innombrables péripéties constitutionnelles et administratives sur lesquelles il ne convient pas de s'étendre ici. En effet, même si la pratique religieuse était marquée par une diminution significative, chez les catholiques et les protestants du Québec, et que le caractère confessionnel des établissements scolaires était désormais essentiellement nominal, il aura fallu attendre plus de vingt ans pour arriver à ce résultat. Il faut cependant comprendre que la déconfessionnalisation des structures scolaires n'a pas entraîné l'abolition du caractère confessionnel des établissements eux-mêmes (Proulx, 1999). Pendant plus de dix ans, pour des raisons politiques et administratives, on a en effet maintenu l'enseignement religieux catholique et protestant dans les écoles du Québec. Celui-ci n'a été remplacé qu'en 2005 par le programme d'éthique et culture religieuse (voir le chapitre 12).

La déconfessionnalisation a mis en place un système plus intégré, plus simple et semblable à ce que l'on trouve généralement dans d'autres contextes nationaux. Les communautés majoritaire et minoritaire contrôlent désormais chacune un réseau scolaire qui n'est plus divisé sur des bases religieuses. De plus, comme on le verra dans la troisième section de ce chapitre, l'école de langue française est devenue le lieu d'accueil principal de la grande majorité des élèves issus de l'immigration. Toutefois, cela ne suppose pas que la scolarisation commune de ces élèves et des élèves francophones soit la norme. Dans bien des cas, en raison de la concentration des immigrants à Montréal, ou dans certains quartiers, et de la migration vers les banlieues des francophones d'implantation plus ancienne, les contacts entre les élèves issus de l'immigration et les autres demeurent limités.

2.2 Les principaux encadrements : un processus d'adaptation amorcé mais encore inachevé

Parallèlement à ce long processus de mise en place d'institutions nominalement intégrées, le système scolaire québécois, et tout particulièrement les institutions francophones, ont eu à définir des approches, des programmes et des actions spécifiques pour s'adapter à cette nouvelle diversité. Dans un premier temps, à partir des années 1960, cette question a été définie comme un enjeu linguistique majeur qui a mené à l'adoption de services spécifiques à l'intention des élèves immigrants. Dans un second temps, à partir du milieu des années 1980, l'adaptation institutionnelle à leur présence, ainsi que l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves, quelle que soit leur origine, ont été mises au programme (Mc Andrew 2001, 2010).

2.2.1 L'accueil et l'intégration linguistique des nouveaux arrivants allophones

Pour assurer l'apprentissage du français chez les élèves allophones (ceux qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle), le Québec a fait le choix, dès 1969, du modèle de classe d'accueil fermée. On considérait alors que l'apprentissage du français par les immigrants nécessitait une approche systématique et structurée, et non une simple exposition à la langue dans le cadre de la classe régulière. L'enseignement du français dans les classes d'accueil, qui bénéficie d'un ratio enseignant/élèves réduit, est bien développé et inclut une sensibilisation à la réalité et aux codes culturels de la société d'accueil. En région, lorsque leur nombre n'est pas suffisant, les élèves allophones fréquentent les classes régulières mais bénéficient de mesures supplémentaires de soutien linguistique. En 2011-2012, quelque 17 % des élèves non francophones inscrits à l'enseignement français ont reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (MELS, 2014a).

Les résultats de la recherche sur l'efficacité des classes d'accueil sont partagés. Pour les élèves qu'on pourrait caractériser comme clientèle « moyenne », soit ceux qui intègrent le système scolaire au primaire ou au début du secondaire en ayant vécu une scolarité « normale » dans leur pays d'origine, les résultats sont positifs, puisqu'ils vivent un cheminement sensiblement équivalent à celui

des élèves d'implantation plus ancienne. Cependant, l'efficacité du modèle de classe d'accueil fermée est plus contestable pour d'autres types de profils d'élèves. En ce qui concerne les élèves qui effectuent leur scolarisation au Québec dès le préscolaire, plusieurs considèrent que le séjour en accueil prolonge indûment le manque de contacts « naturels » avec des pairs natifs et locuteurs du français. À l'autre extrême, plusieurs recherches démontrent que pour les élèves qui arrivent tard durant leur scolarité secondaire, surtout s'ils sont en situation de grand retard scolaire, le modèle de classe d'accueil fermée ne permet pas d'assurer une maîtrise suffisante du français, une mise à niveau dans les diverses matières et, surtout, une intégration socioprofessionnelle future réussie (De Koninck et Armand, 2012a; Mc Andrew *et al.*, 2015).

De plus, l'impact de la classe d'accueil sur l'intégration sociale a suscité des critiques. Encore aujourd'hui, on trouve des élèves de classes d'accueil isolées dans des sous-sols d'établissements scolaires, ou encore qui n'ont pas le même horaire de transport scolaire ou de récréation, ce qui fait qu'ils ne sont que peu ou pas du tout en contact avec les autres élèves du secteur régulier. On a aussi souvent déploré la tendance à l'allongement de la durée de séjour en accueil, normalement prévue pour dix mois ou, au maximum, deux ans au secondaire, qui est lié entre autres à une mauvaise compréhension de son rôle par les équipes-écoles. Dans plusieurs milieux, on considère que les élèves doivent maîtriser entièrement la langue de scolarisation avant d'intégrer la classe ordinaire, ce qui est peu réaliste, puisqu'un tel processus peut en fait prendre de cinq à sept ans (Armand, Thi Hoa, Combes et Saboundjian, 2011).

Pour l'ensemble de ces raisons, la diversification des services d'accueil est aujourd'hui à l'ordre du jour, même si la classe fermée continue d'être très répandue (MELS, 2014a). On rencontre ainsi de plus en plus, dans diverses commissions scolaires, des modèles d'intégration partielle où l'élève, tout en étant rattaché à une classe d'accueil, est scolarisé dans la classe régulière pour certaines disciplines tels les arts, les mathématiques, l'éducation physique ou même des approches de coenseignement (*team-teaching*) où l'enseignant de la classe d'accueil et le titulaire collaborent à l'intérieur de la classe régulière. Ces initiatives sont plus fréquentes en région que dans les milieux métropolitains en raison du moins grand nombre d'élèves nouveaux arrivants qu'on y trouve (MELS, 2014b).

Une évaluation récente de la mise en place des divers modèles d'accueil (De Koninck et Armand, 2012a) a révélé qu'aucun ne constitue une panacée, tout en identifiant

leurs avantages et limites respectifs. Malgré les critiques qui lui sont adressées, la classe fermée a l'avantage d'assurer une structure d'accueil stable pour l'élève et sa famille qui vivent souvent des chocs culturels, de permettre un enseignement structuré et systématique de la langue et de préserver la pérennité des ressources dans les milieux concernés. Quant aux divers modèles d'intégration partielle ou totale, ils permettent une collaboration plus étroite entre classe régulière et classe d'accueil et, pour les élèves, ils assurent un apprentissage plus rapide et plus « naturel » du français. Cependant, l'enseignement de la langue y est moins systématique et moins structuré et, en conséquence, ces modèles seraient mal adaptés aux besoins des élèves plus âgés, surtout ceux qui sont en grand retard scolaire. De plus, certains intervenants soulignent qu'ils s'accompagnent parfois, à moyen terme, d'une diminution des ressources supplémentaires nécessaires à l'intégration des élèves allophones. Ce défi se pose particulièrement dans les milieux à faible présence d'immigrants, qui bénéficient souvent d'un financement insuffisant pour assurer le nombre d'heures de soutien linguistique nécessaire chez les nouveaux arrivants, bien que la formule de financement du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) à cet égard ait été récemment améliorée.

ENCADRÉ 2.2

Pour aller plus loin...

Pour approfondir ses connaissances sur les modèles d'accueil et découvrir des initiatives inspirantes à cet égard, nous conseillons les vidéos suivantes :

L'organisation des services aux élèves issus de

l'immigration au Québec (www.ecoleplurielle.ca),

Enseignante en francisation et enseignant disciplinaire :

une collaboration réussie (www.csdraveurs.qc.ca), et

enfin *Écoles en action : intégration, scolarisation et valorisation du français* (2003), réalisée par la Direction des services aux communautés culturelles.

À moins qu'ils ne se destinent à l'enseignement du français langue seconde, la plupart des futurs enseignants n'auront pas comme responsabilité principale le premier apprentissage du français par les élèves nouveaux arrivants. Cependant, comme enseignant en classe régulière,

ils auront probablement à participer aux décisions de leur milieu local quant aux modèles d'accueil à privilégier, à collaborer avec les enseignants d'accueil et à accueillir des élèves allophones, qu'ils aient séjourné ou non en classe d'accueil. Les éléments généraux présentés ici visent à sensibiliser à ces devoirs⁷. En effet, comme l'a affirmé le gouvernement dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998), « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (p. 18). Il faut donc toujours garder à l'esprit la nécessaire complémentarité entre les services à court terme visant spécifiquement les nouveaux arrivants et les apprentissages à plus long terme qui ne peuvent se réaliser que dans la classe régulière.

2.2.2 L'enseignement des langues d'origine

Depuis 1977, le Québec offre un Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) destiné aux élèves allophones. Au départ, on voulait envoyer aux communautés d'implantation plus ancienne le message que le multilinguisme était valorisé en complémentarité avec les efforts de promotion du français. Le programme, qui regroupait 7149 élèves en 2012-2013, était offert dans plus de 14 langues dans les deux secteurs linguistiques. Il consiste en un enseignement de deux heures et demie par semaine, le plus souvent en dehors de l'horaire scolaire. Ce sont les langues suffisamment représentées dans chaque école qui y sont enseignées, lorsque les parents en font la demande. Les enseignants de langues d'origine ont une formation pertinente en enseignement dans leur pays d'origine, et la proportion de personnes qui ont un diplôme du Québec est en augmentation. Si une école a la chance de bénéficier de leur présence, ceux-ci peuvent être des collaborateurs précieux pour permettre de mieux comprendre les forces et les faiblesses des élèves allophones, ainsi que le vécu de leur famille (Mc Andrew, 2001).

Cependant, le PELO ne joue pas encore pleinement son rôle dans le soutien à l'apprentissage du français. Pendant longtemps, il n'était pas permis de l'offrir aux élèves nouvellement arrivés et il était concentré au primaire, alors que les problèmes de maîtrise du français se posent plutôt au secondaire. De plus, les enseignants de

classe régulière ne voyaient pas toujours la pertinence de l'enseignement des langues d'origine et sa complémentarité avec l'apprentissage de la langue d'accueil (MELS, 2008a). Récemment, toutefois, certains milieux ont mis sur pied des expériences d'intégration de l'enseignement des langues d'origine à l'apprentissage du français, en classe d'accueil comme en classe régulière, qui semblent donner des résultats positifs. Ces expériences sont basées sur les liens étroits qui existent entre la maîtrise de sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde, entre autres grâce au transfert des habiletés métacognitives (voir le chapitre 15⁸) (Armand et Maraillet, 2013; Armand *et al.*, 2011).

2.2.3 L'adaptation à la diversité et l'éducation interculturelle

Au-delà de ces mesures qui visent spécifiquement les nouveaux arrivants, dès le milieu des années 1980, on a pris graduellement conscience que la présence des élèves issus de l'immigration supposait une adaptation de l'ensemble des dimensions du système scolaire à la diversité linguistique, culturelle et religieuse. Jusqu'en 1998, cette adaptation s'est faite essentiellement à la pièce, sans plan ou vue d'ensemble (Mc Andrew, 2001). En effet, même si le rapport Chancy (MEQ, 1985) avait recommandé l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle dès 1985, cette recommandation ne fut pas retenue parce qu'on considérait à l'époque que l'immigration était le « problème de Montréal » et ne nécessitait donc pas une politique gouvernementale. On trouvait dans ce document, qui est encore largement d'actualité, cinq finalités et objectifs : la reconnaissance sociale de tous, quelle que soit leur culture d'origine, la promotion de chances égales d'éducation en tenant compte des différences culturelles, l'élimination de la discrimination raciale et ethnique, le soutien à la communication sociale entre les personnes de différentes cultures et la reconnaissance de la valeur et des apports de chaque culture.

Dans les années qui suivront, plusieurs mesures viendront concrétiser certaines recommandations du rapport Chancy (Mc Andrew, 2001). Ainsi, la plupart des commissions scolaires qui recevaient des immigrants ont adopté

7. De plus, on trouvera au chapitre 15 des conseils sur les stratégies et pratiques à mettre en place pour l'accueil des élèves allophones en classe.

8. L'ensemble de ces arguments ainsi que des stratégies pratiques à cet égard sont présentés de manière plus approfondie dans le chapitre 15. On s'y penche aussi sur d'autres expériences de mise en valeur du multilinguisme qui caractérise aujourd'hui l'école québécoise, mais qui ne sont pas nécessairement liées à des services spécifiques visant les élèves nouveaux arrivants.

leur propre politique à cet égard; on la nommait, selon les milieux, « politique d'éducation interculturelle, de services aux élèves des communautés culturelles » ou « politique d'éducation multiculturelle et multiraciale ». Les milieux se sont aussi engagés dans des projets de perfectionnement des équipes-écoles, de rapprochement école-famille-communauté ainsi que de résolution des tensions et des conflits entre les jeunes.

ENCADRÉ 2.3

Pour aller plus loin...

À cet égard, il est intéressant de revoir le film *Xénofolies*, réalisé par l'Office national du film en 1985, pour évaluer à quel point les problèmes identifiés alors sont encore d'actualité trente ans plus tard.

L'intervention la plus structurante de cette période réside dans l'adoption de la grille d'élimination des stéréotypes discriminatoires (MEQ, 1983), qui a assuré une présence beaucoup plus importante de personnages issus des minorités dans les manuels scolaires, ainsi qu'un traitement beaucoup plus diversifié. Cette exigence a fait en sorte que les jeunes Québécois d'aujourd'hui, qu'ils aient été ou non en présence de pairs issus de l'immigration, ont été socialisés à une image nettement pluraliste de la société québécoise. Par ailleurs, toujours dans les années 1980, les programmes d'histoire et de géographie nationales ont commencé à mettre davantage d'accent sur l'apport des diverses communautés immigrantes au développement du Québec. En effet, une fois que la question des stéréotypes discriminatoires les plus évidents a été « réglée », on s'est penché au ministère sur le traitement qualitatif de la diversité, particulièrement sur les omissions et les biais ethnocentriques (Mc Andrew, 1987). Plusieurs études ont en effet démontré qu'en dépit d'une valorisation de la diversité culturelle dans les manuels scolaires, celle-ci était souvent présentée de façon folklorique et extérieure à leur public cible. L'apport des groupes minoritaires à la société québécoise était très peu mis en valeur, et certaines aires de civilisation non occidentales, entre autres l'arabo-musulmane, donnaient lieu à une présentation stéréotypée.

Bien qu'on ne possède pas d'études générales sur l'évolution du traitement de la diversité culturelle, religieuse et ethnique dans le matériel didactique conçu à la suite de la réforme des années 1990, un examen des manuels

d'histoire permet de constater la présence accrue, d'une part, des sociétés et cultures non occidentales, sur le plan international, et, d'autre part, des cultures autochtones et de groupes issus de l'immigration, sur le plan national. De plus, deux études ciblées (Hirsch et Mc Andrew, 2013; Oueslati, Mc Andrew et Helly, 2011), l'une sur l'islam, le monde musulman ainsi que les musulmans du Québec et du Canada, et l'autre sur le judaïsme et les communautés juives québécoise et canadienne, ont démontré des progrès significatifs, entre autres un traitement beaucoup plus sophistiqué et complexe et une discussion plus ouverte sur divers enjeux contentieux. Mais elles ont aussi révélé la persistance de nombreuses limites, entre autres la tendance à insister sur des éléments exotiques ou sur des caractéristiques extérieures aux communautés québécoise et canadienne, ainsi que, dans le cas des musulmans, une centration sur la question de l'accommodement raisonnable et du port du voile.

Les enseignants sont parfois consultés sur le choix du matériel didactique, voire des livres de bibliothèque, qu'on trouve dans leur établissement ou à l'échelle de leur commission scolaire. De plus, dans le cadre de leurs pratiques en classe, ils utilisent souvent du matériel complémentaire et s'engagent dans une démarche de sensibilisation de leurs élèves sur la persistance de certains stéréotypes plus subtils dans les manuels autorisés. Pour ce faire, les pistes que l'on trouve dans un avis du ministère de l'Éducation de 1988 sont encore d'actualité (MEQ, 1988), car elles ont permis de mettre sur pied le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD), qui a élaboré la grille citée précédemment qui permet d'éliminer les stéréotypes dans les manuels. Comme on l'a mentionné, des omissions ou des biais subtils peuvent toutefois persister et il importe de conserver un regard critique sur le choix du matériel utilisé en classe et de s'assurer qu'il repose sur un discours inclusif dans lequel la diversité culturelle est considérée comme constitutive du public auquel il s'adresse. Un traitement complexe, dans la mesure où l'âge des élèves le permet, et non folklorique ou généralisant des cultures des différents groupes, ainsi que la mise en valeur de leur apport à la culture québécoise sont aussi souhaités. Il est également important de s'assurer que le matériel traite — de façon équilibrée — des enjeux qui ne font pas l'objet de consensus, tels que la question démolinguistique, la place de la diversité religieuse ou encore les causes et les conséquences du racisme.

Malgré ces initiatives, il faudra attendre la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998 (MEQ, 1998) pour que les décideurs et intervenants

disposent d'un encadrement normatif et administratif assurant la cohérence des actions visant la scolarisation des nouveaux arrivants et l'adaptation des établissements scolaires à la diversité. Conformément aux grands principes du contrat moral de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration (MCCI, 1990a) (voir le chapitre 1), on y définit l'éducation interculturelle comme le « savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 7). La valorisation normative de la prise en compte de la diversité y est significative, et les limites à cet égard sont sensiblement les mêmes: la protection des droits individuels des élèves, la fonctionnalité des établissements, ainsi que les choix linguistiques du Québec. De plus, le document présente une définition de la culture plus dynamique et plus complexe que celle qui prévalait dans les années 1980. On y incite les enseignants à ne pas ériger la différence comme un « en soi », mais à considérer l'origine comme un des facteurs qui peuvent influencer l'intégration et la réussite scolaires. De plus, on rappelle que la diversité est une caractéristique de l'ensemble de l'effectif scolaire, même si les régions plus homogènes sur le plan ethnoculturel connaissent des défis spécifiques. En plus de ses orientations et de ses prises de position sur l'apprentissage du français chez les nouveaux arrivants, qui ont été à l'origine des développements décrits un peu plus haut, la politique a approfondi trois enjeux en matière d'éducation interculturelle (Mc Andrew, 2001).

Elle visait d'abord à augmenter la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi, par la mise sur pied d'une stratégie active de promotion de la profession enseignante chez les jeunes issus de l'immigration, et de soutien des universités dans le recrutement des candidats issus de ces groupes.

ENCADRÉ 2.4

Pour aller plus loin...

À cet égard, nous recommandons la vidéo *Fais ton chemin... vers l'enseignement* (Direction des services aux communautés culturelles, MEQ, 2003, 2^e éd., 2008) sur l'expérience d'intervenants scolaires issus des communautés culturelles, qui invite les jeunes de ces groupes à devenir enseignants (www.youtube.com/watch?v=Pzlxplolq04).

Cette diversification a bel et bien eu lieu, mais pas nécessairement de la manière dont elle était envisagée dans la politique (Morrissette, Mc Andrew et Arcand, 2015). Les jeunes issus de l'immigration choisissent encore très peu la profession enseignante et s'orientent plutôt vers d'autres domaines, lorsqu'ils vont à l'université, ce qui est le cas dans une large proportion, comme nous le verrons dans la dernière section de ce chapitre. Plusieurs motifs peuvent expliquer ce manque de popularité des sciences de l'éducation, dont le sentiment d'avoir une maîtrise insuffisante du français pour s'engager dans une carrière d'enseignant ou encore la perception, par les jeunes mais surtout leur famille, que ce métier n'est pas celui qui favorise la plus forte mobilité sociale. Cela dit, nombre de nouveaux arrivants, francophones et fortement scolarisés, ont choisi de se réorienter dans ce domaine après avoir connu des problèmes d'intégration socioéconomique ou de reconnaissance de leurs acquis. Les programmes d'accès à l'égalité en emploi, en place dans la plupart des commissions scolaires, ont aussi contribué à la présence accrue de personnes d'origines diverses, tant dans l'enseignement que dans les postes de direction. Les futurs enseignants auront donc à travailler dans des équipes qui seront de plus en plus multiethniques, même si toutes les communautés et toutes les générations de personnes issues de l'immigration n'y sont pas représentées de manière équivalente.

Le second principe mis de l'avant dans la politique portait sur la nécessité que l'ensemble du personnel scolaire ait été formé à intervenir dans un contexte de multiethnicité. À cet effet, certaines recommandations étaient adressées aux universités afin qu'elles incluent davantage

ENCADRÉ 2.5

Pour aller plus loin...

Bien que la description des processus administratifs qui encadrent l'engagement et la gestion du personnel en milieu scolaire y soit peu réaliste, le film *Monsieur Lazhar* (2011), de Philippe Falardeau, est intéressant à cet égard. En effet, au-delà de son côté un peu « romantique », il illustre très bien comment l'expérience prémigratoire, même difficile, peut être un atout dans la sensibilité aux réalités vécues par certains élèves.

la dimension interculturelle dans leurs programmes de formation initiale et continue, alors que d'autres venaient soutenir la formation par les pairs et l'établissement d'un réseau d'échange sur l'éducation interculturelle dans les commissions scolaires. Dans ce domaine comme dans celui du perfectionnement, les avancées ont donc été notables mais non coordonnées et non systématiques (Mc Andrew, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin, 2013). Cependant, lorsqu'il a défini, dans son référentiel ministériel (MEQ, 2001), les 12 compétences professionnelles que doit maîtriser tout enseignant au terme de sa formation initiale en enseignement, le ministère n'a pas énoncé de compétence interculturelle spécifique pour agir en contexte de diversité, même si certains énoncés ou composantes y font référence (Potvin, Borri-Anadon, Larochelle-Audet *et al.* 2015) (voir le chapitre 9). Enfin, certains ont noté une « *diversity fatigue* » dans les milieux les plus multiethniques qui solliciteraient de moins en moins de perfectionnement, alors qu'on manifesterait plus d'intérêt et d'enthousiasme à cet égard dans les milieux où la présence immigrante commence tout juste à être significative (MELS, 2014c).

Quant au troisième principe de la politique relative à l'éducation interculturelle, il statuait que « le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (p. 26). L'énoncé rappelle ainsi que la diversité est un élément essentiel du patrimoine et des valeurs communes du Québec plutôt que d'opposer ces deux termes, comme on le fait souvent dans le débat public⁹. Cependant, sur le terrain, qu'il s'agisse de la conception et de la mise en œuvre des programmes ou de la gestion des rapports au quotidien dans les écoles et dans les classes, il est évident qu'il peut exister des tensions entre valeurs communes et reconnaissance de la diversité. À cet égard, malgré les balises proposées dans la politique, il est clair que les futurs enseignants s'engagent dans un *work in progress* et qu'ils auront, durant toute leur carrière, à expérimenter l'équilibre souhaitable entre ces deux pôles.

En ce qui concerne les programmes, la mise en place de la réforme, à partir de 1999, a clairement favorisé le virage pluraliste (Mc Andrew, 2010; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006; Potvin et Benny, 2013). Ainsi, les points d'entrée pour favoriser l'éducation interculturelle sont nombreux, et cela tant dans l'énoncé des orientations

générales que dans le descriptif détaillé des compétences, des domaines de formation et des contenus d'apprentissage des diverses disciplines. Quel que soit l'ordre d'enseignement ou la matière à laquelle le futur enseignant se destine, trois compétences, qui doivent être développées chez tous les élèves, sont particulièrement importantes: « exercer son jugement critique », où la reconnaissance des préjugés et l'importance de relativiser ses opinions sont mises de l'avant, « structurer son identité », où l'élève est appelé à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres, et enfin, « coopérer », qui repose sur le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Cela dit, c'est dans le domaine de l'univers social que l'on trouve le plus grand nombre d'engagements quant à l'éducation à la diversité. Il s'agit notamment de « respecter l'autre dans sa différence », d'« accueillir la pluralité », de « maintenir des rapports égalitaires » et de « rejeter toute forme d'exclusion ». Deux programmes disciplinaires sont particulièrement susceptibles de contribuer à l'éducation interculturelle des élèves, soit, d'une part, Univers social, au primaire, et Histoire et éducation à la citoyenneté, au secondaire (voir le chapitre 13), et, d'autre part, le programme Éthique et culture religieuse, qui touche une dimension essentielle des rapports interculturels, les rapports interreligieux (voir le chapitre 12).

Il est essentiel que tous les futurs enseignants gardent à l'esprit qu'ils devraient, dans la mesure du possible et en fonction de la discipline qui est la leur, inclure une dimension interculturelle à leur enseignement. Dans les milieux pluriethniques, cette intégration peut contribuer à rendre l'apprentissage plus signifiant, car les élèves qui se sentent bien représentés dans les contenus et les activités de la classe ont plus de chances de cultiver un rapport positif avec l'apprentissage (UNESCO, 2009). Mais l'objectif d'une telle mesure est surtout d'assurer une éducation de qualité à tous les jeunes Québécois, quelle que soit leur origine, en les préparant à vivre dans une société et un monde pluriels, puis en les initiant au caractère pluraliste du savoir et des diverses disciplines. L'intégration d'un contenu interculturel peut être une occasion pour les élèves de développer et d'exercer leurs compétences (en français, par exemple, par le choix des thèmes de lecture ou des auteurs) ou de situer le savoir qui leur est présenté dans une perspective sociohistorique (par exemple en mathématiques ou en sciences, où l'apport des cultures non occidentales peut être mis en valeur). Cela n'exige toutefois pas de refléter tous les groupes et toutes les

9. Sur ce sujet, voir la sous-section « Les relations ethnoculturelles et la reconnaissance de la réalité pluraliste », au chapitre 1.

cultures, mais plutôt de privilégier la variété des exemples, des perspectives ou des activités sportives ou artistiques (voir le chapitre 14). De plus, afin que les activités aient davantage d'impact, il est préférable d'avoir le « réflexe interculturel » à long terme d'année, plutôt que de concentrer de telles activités sur une semaine « interculturelle » ou « antiraciste ».

En ce qui a trait à l'adaptation des normes et des pratiques des établissements, les milieux pluriethniques peuvent avoir accès à diverses ressources de soutien. Par exemple, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR — auparavant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport — MELS) finance dans plus de 35 commissions scolaires de nombreux projets qui, en plus de la valorisation du français et de l'aide à la scolarisation des élèves en grand retard scolaire, peuvent porter sur le partenariat entre l'école, les familles et la communauté, sur le rapprochement interculturel entre élèves ou encore sur la gestion des conflits de valeurs. Dans les écoles qui cumulent défavorisation et pluriethnicité, des initiatives visant ces mêmes

objectifs peuvent aussi être soutenues dans le cadre des programmes *Agir autrement* et *Une école montréalaise pour tous*, qui visent la réussite dans ces milieux (MELS, 2009b, 2011a).

Un sondage auprès de l'ensemble des directions d'école du Québec (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007) a ainsi recensé plus de 1 000 exemples de pratiques d'adaptation à la diversité dans de nombreux établissements scolaires, en région comme à Montréal, dont l'organisation de jumelages entre parents francophones et parents allophones nouvellement arrivés, la traduction du code de vie en plusieurs langues, la tenue de rencontres hebdomadaires avec des membres des communautés immigrantes, ou encore la production de capsules pédagogiques sur l'immigration et sur les diverses cultures. Sur le plan religieux, les directions ont rapporté qu'elles soulignaient certaines fêtes, qu'elles tenaient compte du Ramadan en adaptant les travaux scolaires au cas par cas, ou encore qu'elles permettaient à l'ensemble des élèves d'utiliser un local pour se recueillir. Le secteur communautaire intervient également de manière significative dans la promotion d'activités interculturelles et antiracistes (Potvin *et al.*, 2006, Potvin et Benny, 2013).

ENCADRÉ 2.6 Pour aller plus loin...

En plus de fournir de l'information générale, les sites Web de plusieurs organismes proposent des activités pédagogiques tout à fait arrimées aux visées de diverses disciplines du Programme de formation de l'école québécoise (le plus souvent le français, l'anglais, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'éthique et culture religieuse, mais aussi les sciences et technologies et les mathématiques). Plusieurs sont même présentées sous forme de situations d'apprentissage et d'évaluation (S.A.É). Nous recommandons tout particulièrement les sites du Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté (www.citoyennete.qc.ca/), du Musée commémoratif de l'Holocauste à Montréal (www.mhmc.ca), d'Histoires de vie Montréal (histoiresdeviemontreal.ca/fr) et du Centre d'histoire de Montréal (ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=8757,97305573&_dad=portal&_schema=PORTAL).

ENCADRÉ 2.7 Pour aller plus loin...

À cet égard, deux initiatives sont particulièrement intéressantes. Au primaire, le programme *Vers le Pacifique* propose aux jeunes des stratégies de résolution des conflits. Son objectif est de promouvoir des savoir-faire en matière de prévention de la violence et des problèmes psychosociaux en milieu scolaire ainsi qu'au sein de la communauté. On trouve sur son site Web des guides d'animation et des trousseaux didactiques qui pourraient être utiles (www.institutpacifique.com). Au secondaire, l'activité de sensibilisation *La caravane de la tolérance*, chapeautée par l'organisme Ensemble pour le respect de la diversité (www.ensemble-rd.com), offre une série d'ateliers de discussion en mode interactif visant à « agir avec les jeunes pour promouvoir le respect des différences et engager le dialogue afin de bâtir un environnement sans discrimination ni intimidation ».

Comme en témoigne l'actualité des dix dernières années, la prise en compte de la diversité dans les normes et pratiques de fonctionnement des établissements, au Québec, est loin d'être achevée, et les avancées et reculs sont nombreux. C'est pourquoi plusieurs milieux entretiennent des craintes quant à l'adaptation à la diversité, à court terme en ce qui concerne la fréquentation scolaire, l'atteinte des objectifs des programmes ou la sécurité, mais également à plus long terme, concernant la cohésion sociale ou la participation future des jeunes appartenant à des minorités (Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, 2008). Au-delà des balises que l'on trouve dans la politique de 1998, plusieurs documents sont venus proposer des pistes plus concrètes afin de faire en sorte que les tensions potentielles entre diversité et valeurs communes soient résolues sur un mode harmonieux et respectueux de tous.

D'une part, le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007), qui regroupait une vingtaine de représentants des instances gouvernementales, parapubliques et syndicales engagées en éducation, a proposé un ensemble de balises ainsi qu'une démarche structurée de résolution des conflits de valeurs entre l'école et la famille destinés aux gestionnaires (voir les chapitres 8 et 18). D'autre part, en ce qui concerne la place de la diversité religieuse à l'école, divers avis du Comité sur les affaires religieuses ont mis de l'avant les grands principes du modèle de « laïcité ouverte à la québécoise » : une conception de la neutralité de l'école publique axée sur le traitement égalitaire de toutes les religions et non leur confinement à l'espace privé, sur le respect de la liberté de conscience et de religion des élèves, ce qui inclut le droit de manifester leurs croyances à l'école publique, ainsi que sur un engagement des institutions à soutenir le cheminement scolaire des élèves. En ce qui a trait à l'expression des signes et des symboles religieux à l'école, la perspective mise de l'avant est de ne pas exclure des pratiques et des activités scolaires les aspects culturels liés aux religions, qu'elles soient majoritaires ou minoritaires (par exemple, les fêtes religieuses, les symboles qui les accompagnent ou encore les œuvres d'art), tout en évitant le prosélytisme lorsqu'on aborde de tels thèmes (Comité sur les affaires religieuses à l'école, 2003).

Après avoir rappelé les grandes étapes de l'établissement de l'école de langue française comme institution de scolarisation commune d'une forte majorité des élèves québécois et avoir survolé les grands encadrements soutenant l'intégration scolaire des nouveaux arrivants et

l'éducation interculturelle, il convient de se demander qui sont, aujourd'hui, les élèves issus de l'immigration et de présenter un bilan sommaire des défis qu'ils rencontrent.

2.3 Les caractéristiques des élèves issus de l'immigration

Pour comprendre la diversité des clientèles issues de l'immigration au sein du système scolaire, nous aborderons successivement les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques de ces élèves, puis nous présenterons quelques indicateurs relatifs aux institutions qu'ils fréquentent. Notons toutefois que, dans ces statistiques, nous nous limiterons à la formation générale des jeunes, puisque la très forte majorité des élèves issus de l'immigration (plus de 90 %), comme d'ailleurs celle des élèves québécois, fréquente ce secteur (Bakhshaei, 2015).

2.3.1 Les caractéristiques sociodémographiques

En 2011-2012, 23,7 % des élèves québécois qui fréquentaient la formation générale des jeunes (FGJ) étaient issus de l'immigration, à raison de 9,2 % de première génération (nés à l'extérieur du Canada) et de 14,5 % de deuxième génération (nés au Canada mais dont au moins l'un des parents est né à l'extérieur du Canada) (MELS, 2014d). Tel que le montre le tableau 2.1, cela représente une augmentation considérable par rapport à 1998-1999, où le pourcentage de ces élèves était de 14 %.

TABLEAU 2.1
Pourcentage des élèves issus de l'immigration dans l'ensemble des effectifs scolaires, 1998-1999 et 2011-2012

	Élèves issus de l'immigration (%)	Première génération (%)	Deuxième génération (%)
1998-1999	14	5,4	8,6
2011-2012	23,7	9,2	14,5

Sources : MELS, 2014a, 2014c.

Tel que le révèle le tableau, et comme on pouvait s'y attendre en raison des diverses vagues migratoires (voir le chapitre 1), les élèves de première génération proviennent majoritairement de l'Afrique (particulièrement du Maghreb), de l'Asie (particulièrement de l'Asie de l'Est) et de l'Amérique (particulièrement de l'Amérique du Sud et des Caraïbes).

TABLEAU 2.2
Élèves de première génération par région d'origine dans l'ensemble de la population scolaire, 2011-2012 (en ordre décroissant)

Rang	Régions d'origine	(%)
1	Afrique du Nord	15,4
2	Asie de l'Est	9,8
3	Antilles et Bermudes	9,4
4	Amérique du Sud	9,1
5	Europe de l'Ouest	9
6	Europe de l'Est	8,2
7	Amérique du Nord	7,3
8	Moyen-Orient	5,6
9	Amérique centrale	4,6
10	Asie du Sud	4

Source: MELS, 2014d.

De même, 14,2 % des élèves québécois sont allophones, ce qui veut dire qu'ils ont comme langue maternelle une autre langue que le français ou l'anglais. Le tableau 2.3 illustre les 10 langues maternelles les plus souvent parlées par ces élèves.

Par ailleurs, le tableau 2.4 révèle que la grande majorité des jeunes issus de l'immigration vivent à Montréal ou dans sa grande banlieue, comme en témoigne le taux très élevé de leur fréquentation d'une école dans ces régions (55,7 % sur l'île de Montréal et 29,8 % dans sa grande banlieue). On note toutefois deux grandes tendances depuis 1998-1999: d'une part, à l'intérieur de la grande région montréalaise, une augmentation du poids relatif des banlieues (de un quart à un tiers) et une diminution conséquente de celui de l'île de Montréal, puis, d'autre part, à l'échelle du Québec, une légère croissance de la présence

d'élèves immigrants dans d'autres régions (de 10 % des effectifs à 14 %)¹⁰.

TABLEAU 2.3
Les 10 langues maternelles les plus souvent parlées par les élèves allophones, 2011-2012

Rang	Langues maternelles	(%)
1	Arabe	3,1
2	Espagnol	2,3
3	Créole	0,9
4	Italien	0,8
5	Chinois	0,7
6	Roumain	0,45
7	Vietnamien	0,42
8	Russe	0,38
9	Grec	0,35
10	Tamoul	0,35

Source: MELS, 2014d.

TABLEAU 2.4
Répartition régionale des élèves issus de l'immigration, 2011-2012 et 1998-1999

Régions	2011-2010	1998-1999
Île de Montréal	55,7 %	66 %
Grande banlieue de Montréal (Laval, Laurentides, Lanaudière et Montérégie)	29,8 %	24 %
Capitale-Nationale, Estrie et Outaouais	10,5 %	7 %
Reste du Québec	3,94 %	3 %

Source: MELS, 2014d.

De manière plus précise, le tableau 2.5 recense les commissions scolaires où le pourcentage des élèves issus de

10. L'ensemble de ces données reflète deux tendances décrites de manière plus approfondie au chapitre 1 du présent ouvrage, soit, d'une part, la persistance d'un taux élevé de concentration métropolitaine de l'immigration au Québec et, d'autre part, l'impact graduel des efforts entrepris depuis le milieu des années 1990 par le gouvernement québécois pour favoriser la régionalisation de l'immigration.

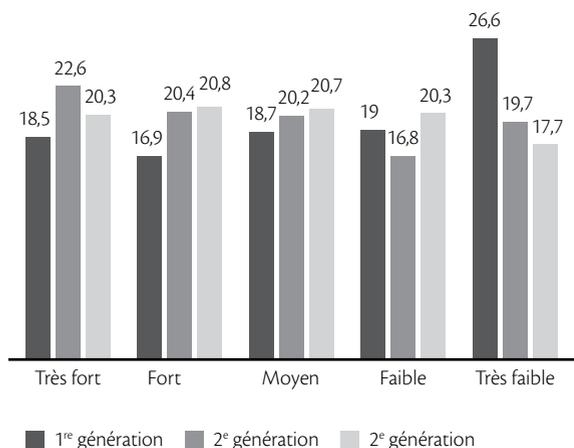
l'immigration est de plus de 30%. Comme on peut le remarquer, presque toutes sont situées dans le Grand Montréal. La concentration la plus élevée est celle des commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys et de la Pointe-de-l'Île, où plus de 7 élèves sur 10 sont issus de l'immigration.

TABEAU 2.5
Pourcentage des élèves issus de l'immigration dans les effectifs scolaires de certaines commissions scolaires, 2011-2012

Commissions scolaires	(%)
Marguerite-Bourgeoys	71
Pointe-de-l'Île	70,2
Laval	52,2
Montréal	48
English-Montreal	47,4
Marie-Victorin	40,9
Lester-B.-Pearson	34
Portages-de-l'Outaouais	33,9

Source : MELS, 2014d.

FIGURE 2.1
Répartition des élèves selon la génération et le statut socioéconomique de leur famille, Québec, 2012-2013



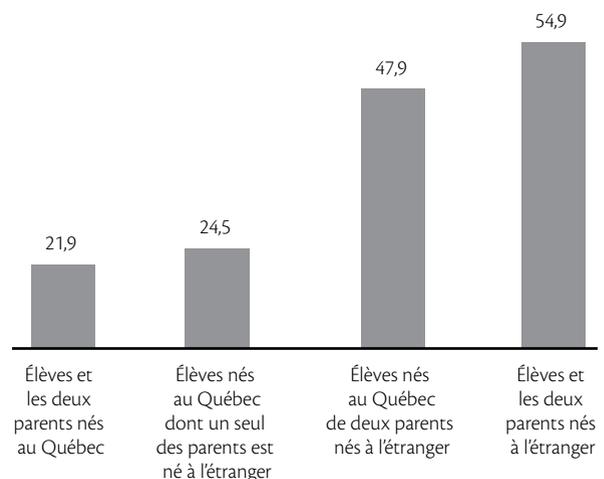
Source : Bakshshaei, 2015.

2.3.2 Les caractéristiques socioéconomiques

Sur le plan du statut socioéconomique, comme l'indique la figure 2.1, les familles des élèves de première génération sont nettement moins favorisées que celles des élèves de deuxième génération. Elles sont sous-représentées dans les déciles correspondant à des indices de statut socioéconomique moyen, fort et très fort, et surreprésentées dans les déciles correspondant à des indices de statut socioéconomique faible et très faible. Cette différence est particulièrement visible dans ce dernier rang, avec près de 7 points de pourcentage d'écart. Quant aux familles des élèves de deuxième génération, elles présentent un profil légèrement plus favorable que celles des élèves de troisième génération et plus, avec une représentation plus élevée ou équivalente dans les déciles correspondant à des indices de statut socioéconomique très fort, fort et moyen et une représentation plus faible dans les déciles d'un milieu socioéconomiquement faible. Elles sont toutefois légèrement plus représentées dans les déciles correspondant aux indices de statut socioéconomique très faible.

La figure 2.2 présente le degré de défavorisation socioéconomique des élèves issus de l'immigration dans les écoles publiques de l'île de Montréal, selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents. On y voit que le pourcentage des élèves résidant dans une zone défavorisée varie selon le lieu de naissance des élèves et de

FIGURE 2.2
Pourcentage des élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents, île de Montréal, 2013



Source : CGTSIM, 2014.

leurs parents. Plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Ainsi, 54,9% des élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger résident dans une telle zone. Viennent ensuite les élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger, avec 47,9%. Pour leur part, les élèves nés au Québec et dont un seul des parents est né à l'étranger, de même que les élèves nés au Québec et dont les deux parents sont nés au Québec résident en proportion moindre dans une zone défavorisée.

2.3.3 Les indicateurs relatifs aux établissements fréquentés

Comme on l'a vu plus haut, en vertu de la loi 101 (RLRQ c. C-11), la quasi-totalité des élèves de première génération (93%) et la grande majorité des élèves de deuxième génération (81,4%) fréquentent aujourd'hui l'école de langue française (MELS, 2014d). Mais comme le montre le tableau 2.6, les élèves issus de l'immigration sont légèrement plus représentés dans le secteur anglais que l'ensemble des élèves québécois (14,1% contre 10,6%). Ce phénomène touche essentiellement les élèves de deuxième génération (18,6%).

TABLEAU 2.6
Répartition des élèves issus de l'immigration selon le secteur linguistique, 2011-2012

	Secteur français (%)	Secteur anglais (%)
Élèves issus de l'immigration	85,9	14,1
• Première génération	93	7
• Deuxième génération	81,4	18,6
Effectif scolaire total	89	10,6

Source: MELS, 2014d.

Le fait qu'il y ait beaucoup moins d'élèves au secteur anglais qu'au secteur français explique pourquoi les élèves issus de l'immigration y représentent une plus grande proportion de la clientèle (31,4%) qu'au secteur français (22,9%). Le tableau 2.7 montre pour sa part que les élèves de deuxième génération forment près de un quart des élèves inscrits au secteur anglais.

TABLEAU 2.7
Pourcentage des élèves issus de l'immigration dans les effectifs scolaires totaux des secteurs anglais et français, 2011-2012

	Secteur français	Secteur anglais
Élèves issus de l'immigration	22,9%	31,4%
• Première génération	9,6%	6%
• Deuxième génération	13,2%	25,3%

Source: MELS, 2014d.

Par ailleurs, à l'instar de l'ensemble des élèves québécois, ceux issus de l'immigration fréquentent majoritairement l'école publique. Le tableau 2.8 indique cependant que les familles de ces élèves sont plus nombreuses à choisir l'école privée que les familles québécoises (18,5% contre 12,6%). Cette tendance pourrait s'expliquer en partie par la concentration des élèves issus de l'immigration à Montréal, où l'offre et la fréquentation des établissements privés sont supérieures à celles qui prévalent dans le reste de la province. Par ailleurs, ce sont les élèves de deuxième génération qui présentent la plus forte propension à fréquenter le réseau privé (20,9%), ce qui est probablement lié au statut socioéconomique plus favorable de leur famille.

TABLEAU 2.8
Répartition des élèves issus de l'immigration selon le réseau public ou privé, 2011-2012

	Réseau public (%)	Réseau privé (%)
Élèves issus de l'immigration	81,5	18,5
• Première génération	85,4	14,6
• Deuxième génération	79,1	20,9
Effectif scolaire total	87,1	12,6

Source: MELS, 2014d.

Ainsi, contrairement à une perception répandue, le pourcentage des élèves issus de l'immigration est plus élevé dans les écoles privées (34,7 %) que dans les écoles publiques (22,2 %), comme l'indique le tableau 2.9. Diverses études ont toutefois démontré qu'en plus du facteur générationnel évoqué plus haut, le choix d'une école privée varie fortement selon les communautés d'origine, et plus particulièrement leur statut socioéconomique (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011).

TABLEAU 2.9
Pourcentage des élèves issus de l'immigration dans les effectifs totaux des réseaux public et privé, 2011-2012

	Réseau public (%)	Réseau privé (%)
Élèves issus de l'immigration	22,2	34,7
• Première génération	9	10,6
• Deuxième génération	13	24

Source : MELS, 2014d.

2.4 L'intégration et la réussite à l'école : l'état de la situation

2.4.1 L'intégration linguistique

Sur le plan de l'intégration linguistique, les élèves issus de l'immigration présentent un bilan globalement positif. En ce qui concerne la connaissance et la maîtrise du français, une étude (Mc Andrew *et al.*, 2011) sur les cohortes d'élèves qui ont commencé leur première année du secondaire en 1998 ou 1999 montre en effet que la note moyenne des élèves de première ou de deuxième génération aux épreuves de fin d'études en français, langue d'enseignement, n'est que légèrement inférieure à celle des élèves non issus de l'immigration (70,5 % contre 72,2 %). Si l'on considère que 64,6 % de ces élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, on peut dire que ce résultat est très satisfaisant. Cette recherche démontre également qu'à ces épreuves, la moyenne des élèves de première

génération n'est que légèrement inférieure à celle de leurs pairs de deuxième génération (69,8 % contre 71,4 %). Il faut ajouter deux nuances à ce constat positif. Premièrement, seuls les élèves qui ont poursuivi leurs études jusqu'en quatrième ou cinquième secondaire passent les examens ministériels, et deuxièmement, il est possible que ces examens ne mesurent pas pleinement les nuances dans le degré de maîtrise de la langue qui pourraient désavantager ces jeunes plus tard.

Par ailleurs, les exigences de la loi 101 semblent avoir eu des effets appréciables quant aux usages linguistiques des élèves dans leurs contacts informels à l'école. Une recherche effectuée à la fin des années 1990 dans la grande région montréalaise (Mc Andrew, Veltman, Lemire et Rossell, 2001) a démontré que le français était la langue dominante des échanges entre élèves dans les 10 écoles primaires ciblées par l'étude. L'anglais n'était présent que dans quatre de ces écoles. Quant aux langues d'origine, leur emploi se limite aux échanges intragroupes. Dans les 10 écoles secondaires, l'anglais jouait un plus grand rôle dans les échanges intergroupes, mais son taux d'utilisation était toujours moins important que celui du français. Par ailleurs, en comparant les comportements linguistiques des jeunes avec ceux du groupe d'âge de leurs parents, les chercheurs ont démontré que la valeur ajoutée de la fréquentation de l'école française est particulièrement marquée pour les élèves issus de communautés anglophones et anglophiles, un résultat intéressant et encourageant pour les futurs enseignants. Ils ont aussi signalé que lors des entrevues, les intervenants scolaires avaient tendance à surévaluer la présence de l'anglais dans leur milieu (mais pas celle des langues d'origine, ce qui semble indiquer qu'il s'agit d'une réaction émotive), comparativement aux données émanant des observations systématiques sur le terrain. Ces données auraient toutefois besoin d'être réactualisées par une recherche plus récente, entre autres en raison de la croissance significative d'immigrants connaissant le français avant leur arrivée, durant la dernière décennie.

L'impact de la langue de scolarisation des jeunes sur leurs orientations linguistiques futures fait l'objet de nombreux débats et relève d'une variété de facteurs dont plusieurs ne dépendent pas de l'école. Cependant, une étude du Conseil supérieur de la langue française (Girard-Lamoureux, 2004) a démontré que les allophones scolarisés après l'adoption de la loi 101 ont un parcours linguistique plus francophone que les répondants scolarisés avant l'entrée en vigueur de cette loi. Selon cette étude, ils

sont en effet plus nombreux à avoir obtenu un premier emploi où le français était la langue dominante. En conséquence, 70 % d'entre eux utilisent aujourd'hui cette langue de façon prédominante dans l'espace public.

ENCADRÉ 2.8

Pour aller plus loin...

Nous recommandons de visionner le documentaire *Les enfants de la loi 101* (2007), d'Anita Aloisio (Productions Virage). Même s'il porte sur la première cohorte d'élèves qui ont fréquenté l'école française à la suite de cette législation (ceux qui avaient autour de trente ans au moment où le film a été réalisé), donc sur une population beaucoup moins francophone et francophile que les immigrants d'aujourd'hui, il donne un excellent aperçu des changements linguistiques et identitaires vécus par les élèves issus de l'immigration depuis quarante ans.

De plus, près de 70 % des élèves issus de l'immigration des cohortes qui ont fait leur secondaire en français ont choisi un cégep de langue française (Pinsonneault, Mc Andrew et Ledent, 2013). Parmi les facteurs qui influencent ce choix, il faut signaler le fait de vivre à Montréal ou en région et la proximité de leur communauté d'origine avec la francophonie ou l'anglophonie. Le choix du cégep anglais est en effet plus fréquent à Montréal et parmi les élèves originaires de l'Asie du Sud et de l'Asie de l'Est. Cela dit, le choix du cégep de langue anglaise n'est pas nécessairement un indicateur de l'orientation linguistique universitaire. En effet, 20 % des étudiants qui avaient choisi de faire leurs études collégiales en anglais décident de changer à nouveau et de poursuivre leurs études universitaires en français. Ce pourcentage significatif est toujours en croissance depuis une dizaine d'années.

2.4.2 Le cheminement des élèves allophones au primaire

Une étude ministérielle récente (MELS, 2012) sur la cohorte 2007 des élèves immigrants allophones qui ont reçu du soutien à l'apprentissage du français (cote SAF) au préscolaire et au primaire révèle que ces élèves ont globalement connu un cheminement ultérieur favorable

dans le système scolaire québécois. Ainsi, respectivement 100 % et 96 % des élèves qui ont eu une première cote SAF à 5 ou 6 ans ont été classés à un niveau correspondant à leur âge, soit au préscolaire et en première année du primaire. Chez les élèves âgés de 7 à 11 ans qui ont eu une première cote SAF au primaire, près de 80 % ont été classés conformément à leur âge au moment de leur entrée dans le système scolaire québécois. De plus, 84 % des élèves identifiés dès le préscolaire et 46 % des élèves identifiés avant la quatrième année du primaire ont par la suite accédé au secondaire sans retard supplémentaire. De plus, dans les deux cas, lorsqu'il y a eu retard scolaire, il s'agissait essentiellement d'une seule année. À titre de comparaison, même s'il s'agit de données sur des cohortes moins récentes, signalons qu'au sein de la cohorte qui a commencé son secondaire entre 1998 et 2000, 65,2 % des élèves issus de l'immigration ont commencé leur secondaire à l'âge normal (comparativement à 80,4 % des élèves de troisième génération ou plus) (Mc Andrew *et al.*, 2011).

Il faut cependant nuancer ce constat positif par certains résultats sur la maturité scolaire au préscolaire, comme l'a mesurée l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Institut de la statistique du Québec, 2013). En effet, celle-ci souligne certains déficits chez les enfants de la maternelle issus de l'immigration ou allophones respectivement par rapport à leurs pairs non issus de l'immigration ou ayant le français comme langue maternelle. Les résultats globaux de ces élèves, à un indice composite reflétant la variété des domaines de maturité scolaire¹¹, sont en effet plus faibles, ce qui semble indiquer qu'il y aurait davantage d'enfants vulnérables au sein de ces groupes.

D'autres études (Boucheron *et al.*, 2012) ont toutefois démontré que cette vulnérabilité ne s'applique pas à tous les domaines, et que ces résultats sont fortement influencés par le faible score dans les domaines liés à la langue et à la communication. De plus, les résultats de l'étude du MELS (2012) suggèrent que les facteurs de vulnérabilité mesurés par l'EQDEM ne sont peut-être pas aussi prédictifs des résultats scolaires à long terme pour les élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble de la population. En effet, le cheminement ultérieur positif des enfants qui ont reçu une cote SAF au préscolaire ou au primaire suggère que ces difficultés peuvent n'être que passagères parce qu'elles sont associées à la fréquentation

11. Soit la santé physique et le bien-être, la compétence sociale, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, les habiletés de communication ainsi que les connaissances générales.

d'un nouveau système scolaire et à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

2.4.3 La réussite scolaire au secondaire

Comme nous l'avons vu plus haut, les élèves de première et de deuxième générations présentent, à quelques exceptions près, un profil de départ moins favorable à une réussite scolaire que celui des élèves de troisième génération ou plus, en ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques, le processus de scolarisation et la nature des écoles qu'ils fréquentent. L'étude de Mc Andrew *et al.* (2011), qui porte sur des cohortes plus anciennes d'élèves du secondaire, fait sensiblement le même constat. Elle présente cependant des résultats plus favorables que ce à quoi on pourrait s'attendre sur le plan du cheminement et des résultats aux examens ministériels.

En ce qui concerne plus particulièrement le secteur de langue française, on ne note pas de différence significative, du moins chez les élèves qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire et en première secondaire, dans le taux de retard supplémentaire accumulé après deux ans, qui touche environ un élève sur cinq. Le taux d'absentéisme est plus élevé chez les élèves issus de l'immigration, mais à ce niveau, soit en troisième secondaire, cet indicateur est plus susceptible d'indiquer un départ du Québec qu'un abandon pur et simple des études (voir le tableau 2.10).

TABLEAU 2.10
Retard scolaire supplémentaire accumulé deux ans après l'entrée au secondaire des élèves issus de l'immigration ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en première secondaire, cohortes 1998 et 1999 (secteur français)

	En retard (%)	Absent (%)	Pas de retard (%)
Élèves issus de l'immigration	20,3	7,5	72,2
Élèves de troisième génération ou plus	18,8	1,3	79,9

Source : Mc Andrew *et al.*, 2011.

De plus, si sept ans après leur entrée au secondaire (en 2005), les élèves issus de l'immigration ont un taux de diplomation globalement plus faible que celui des élèves de troisième génération ou plus (63,7 % contre 69,1 %), lorsqu'on tient compte du fait que certains élèves obtiennent leur diplôme dans un horizon temporel encore plus étendu ou qu'ils quittent le Québec, ou encore qu'ils poursuivent leurs études au secteur des adultes (même au-delà de la vingtaine), les différences en matière de décrochage paraissent minimales. En fait, dans les deux cas, c'est environ un élève sur cinq qui a véritablement décroché en 2007-2008 (voir le tableau 2.11)¹².

TABLEAU 2.11
Taux de décrochage net des élèves issus de l'immigration ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en première secondaire, cohorte 1998 seulement

	Élèves issus de l'immigration	Élèves de troisième génération ou plus
Diplômés en 2005	63,7 %	69,1 %
Diplômés en 2006 et 2007	3,4 %	4,5 %
Taux de décrochage brut	32,9 %	26,4 %
Départ avant 15 ans	5,3 %	0,8 %
Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008	5,9 %	4,8 %
Taux de décrochage net	21,7 %	20,8 %

Source : Mc Andrew *et al.*, 2011.

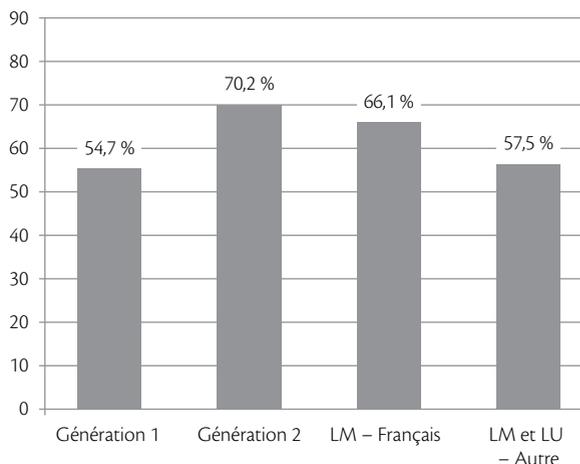
Par ailleurs, en ce qui concerne les résultats aux examens ministériels dans diverses matières, en plus des données sur le français présentées plus haut, il faut signaler qu'on ne note pas de différences majeures entre la note moyenne de mathématiques de cinquième secondaire

12. Rappelons toutefois que ces résultats sont ceux d'un échantillon d'élèves dont le profil est légèrement plus favorable que celui de l'ensemble du groupe-cible, puisque les élèves ayant intégré le système scolaire en cours de scolarité secondaire ne sont pas considérés ici.

des élèves issus de l'immigration et celle de leurs pairs de troisième génération ou plus (Mc Andrew *et al.*, 2011). En effet, les élèves issus de l'immigration réussissent un peu moins bien au cours de Maths 514 (le cours le moins exigeant à l'époque où a été réalisée l'étude) et légèrement mieux au cours plus exigeant de Maths 536, un prérequis à la poursuite d'études collégiales en sciences. Il faut toutefois garder à l'esprit que ces élèves participent légèrement moins aux épreuves ministérielles en mathématiques que les élèves de troisième génération ou plus. Mais lorsqu'ils se présentent à de telles épreuves, ils sont significativement plus nombreux à le faire au cours de Maths 536. En ce qui a trait aux résultats aux examens ministériels de sciences de quatrième secondaire, bien que les élèves issus de l'immigration y participent moins que ceux de troisième génération ou plus, leur note moyenne est très proche de celle de ces derniers. Enfin, en matière de participation et de résultats aux cours de sciences sélectifs de cinquième secondaire, on constate d'abord que, comme dans le cas des mathématiques avancées, le taux de participation des élèves issus de l'immigration est supérieur à celui des élèves de troisième génération ou plus. Cela dit, les élèves inscrits à ces cours ont des résultats très similaires.

Ce constat positif cache cependant d'importantes variations selon les caractéristiques linguistiques et générationnelles, ainsi que selon la région d'origine des élèves (Balde et Mc Andrew, 2013). En effet, les élèves qui ont

FIGURE 2.3
Taux de diplomation sept ans après l'entrée au secondaire selon la génération et les caractéristiques linguistiques, cohortes 1998 et 1999

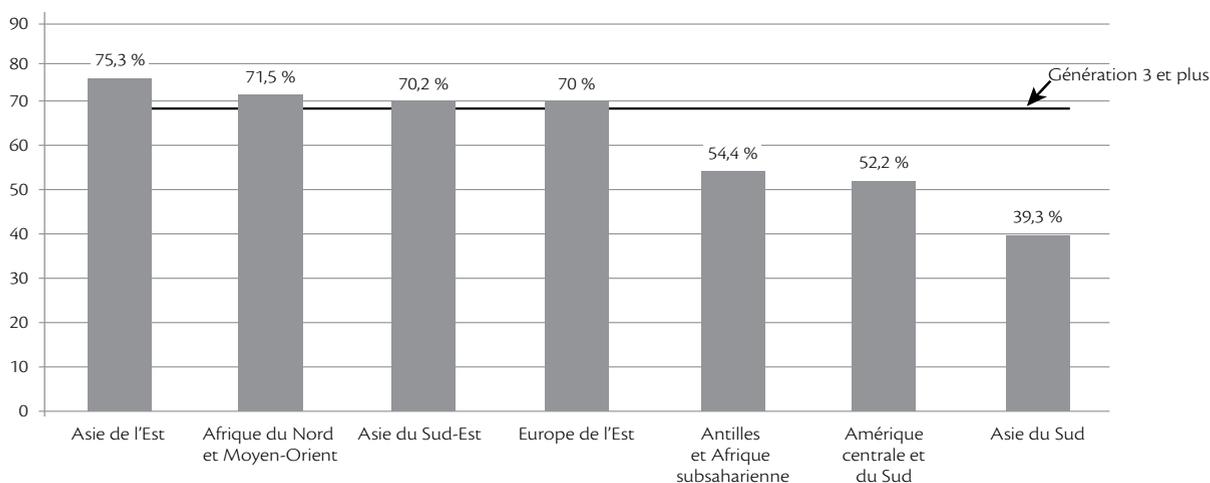


LM : Langue maternelle ; LU : Langue d'usage

Source : Balde et Mc Andrew, 2013.

le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage à la maison ont un taux de diplomation plus élevé que leurs pairs dont ce n'est ni la langue maternelle ni la langue d'usage, comme le révèle la figure 2.3. Par ailleurs, les élèves de première génération obtiennent

FIGURE 2.4
Taux de diplomation sept ans après l'entrée au secondaire selon la région d'origine, cohortes 1998 et 1999



Source : Balde et Mc Andrew, 2013.

TABLEAU 2.12

Élèves issus de l'immigration inscrits au collégial et à l'université, cohortes 1998 et 1999

	DES obtenu après huit ans (%)	Inscription au cégep parmi les élèves inscrits au secondaire (%)	DEC obtenu parmi les inscrits au cégep* (%)	Inscription à l'université parmi les élèves inscrits au cégep* (%)
Élèves issus de l'immigration	62,9	57,7	56,5	55,1
Élèves de troisième génération ou plus	68,3	56,5	62,4	49,2

Source : Pinsonneault *et al.*, 2013.

nettement moins leur diplôme que leurs pairs de deuxième génération. Cela dit, le décrochage net de ces deux groupes est sensiblement équivalent, ce qui montre que la différence en matière de diplomation tient du taux de départ du Québec plus élevé des élèves de première génération (8,1 % contre 2,2 %). Quant à la région d'origine, les élèves venus de l'Asie de l'Est, suivis par ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud-Est, réussissent significativement mieux que les élèves natifs du Québec. À l'inverse, les élèves originaires des Amériques centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, puis, au dernier rang, les élèves de l'Asie du Sud, ont des résultats nettement inférieurs (voir la figure 2.4).

À plus long terme, la résilience des élèves issus de l'immigration se manifeste aussi par la poursuite d'études supérieures. Comme le montre le tableau 2.12, si les élèves issus de l'immigration sont proportionnellement moins nombreux que les élèves de troisième génération ou plus à obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) dans les huit années qui suivent leur inscription (62,9 % contre 68,3 %), ils sont un peu plus nombreux que ces derniers à s'inscrire au cégep (57,7 % contre 56,5 %). Un phénomène similaire se répète au niveau universitaire : tandis que les élèves issus de l'immigration sont moins nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC) (56,5 % contre 62,4 %), ils présentent un pourcentage d'inscription à l'université plus élevé que celui des élèves de troisième génération (55,1 % contre 49,2 %).

En réalisant des analyses de régression, il est possible d'isoler l'impact spécifique d'un certain nombre de facteurs sur la réussite scolaire des élèves issus de

l'immigration, une fois prises en compte les différences qui peuvent exister entre divers sous-groupes sur le plan des caractéristiques sociodémographiques ou scolaires. On note d'abord que le lieu de naissance et la langue maternelle perdent leur significativité sur le plan statistique, ce qui indique que les élèves de première génération et ceux qui ont une langue maternelle ou une langue d'usage à la maison autre que le français réussissent sensiblement mieux que leur profil plus négatif à l'entrée dans le système scolaire le laisserait prévoir. Cependant, les différences selon les régions d'origine persistent, ce qui indique la nécessité de mieux comprendre les dynamiques familiales et communautaires, ainsi que les pratiques et attitudes des écoles à l'égard de certains groupes qui pourraient expliquer ces différences (voir le chapitre 23). Par ailleurs, les approches statistiques permettent également de voir jusqu'à quel point les facteurs qui influencent la réussite scolaire de l'ensemble des élèves jouent de la même façon pour les élèves issus de l'immigration.

Parmi les caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques, le fait d'être un garçon et d'être issu d'une famille à statut socioéconomique faible représentent effectivement des obstacles supplémentaires à la réussite scolaire de l'ensemble des élèves, bien que l'impact de ces deux facteurs soit moins marqué chez les jeunes issus de l'immigration.

En ce qui concerne le processus de scolarisation, trois variables jouent un rôle négatif pour l'ensemble des élèves, bien que ces cas de figure se rencontrent plus fréquemment chez les élèves issus de l'immigration, soit, en ordre décroissant d'importance, le fait d'avoir accumulé deux ans et plus de retard après l'entrée au secondaire, le retard

à l'arrivée en première secondaire et l'arrivée dans le système scolaire québécois en cours de scolarité secondaire. Cependant, le fait d'avoir encore eu besoin de soutien linguistique durant la scolarité secondaire ne crée pas de différence significative dans la diplomation des élèves issus de l'immigration.

Certaines caractéristiques des écoles ont également un effet sur l'obtention d'un diplôme : les élèves qui fréquentent une école privée obtiennent davantage leur diplôme que ceux des écoles publiques, mais l'avantage à cet égard est moins marqué chez les jeunes issus de l'immigration que chez leurs pairs d'implantation ancienne. Parmi les écoles publiques, celles dont l'indice de défavorisation est très élevé offrent de moins grandes chances à leur clientèle d'obtenir un diplôme, mais avec moins d'impact pour les élèves issus de l'immigration. On peut penser que la pauvreté chez les familles immigrantes est plus conjoncturelle que chez celles de troisième génération ou plus, où elle est plus permanente. En effet, les familles immigrantes connaissent souvent à court terme une mobilité descendante, mais elles ne demeurent pas en milieux défavorisés à long terme. De plus, leur capital culturel, notamment le niveau de scolarité, est souvent plus élevé que leur situation socioéconomique. Par ailleurs, le fait de fréquenter une école où les élèves issus de l'immigration représentent un pourcentage important de la clientèle ne semble pas jouer systématiquement.

ENCADRÉ 2.9 Pour aller plus loin...

Voir à cet effet le documentaire fascinant *La classe de Madame Lise* (Sylvie Groulx, 2006), qui illustre bien l'interaction des dynamiques scolaires, familiales et communautaires dans l'évolution, durant une année scolaire, d'élèves d'une école primaire pluriethnique, mais aussi et surtout l'impact marquant qu'une enseignante peut avoir sur eux.

En conclusion, toutefois, il faut rappeler que les facteurs considérés dans de telles études quantitatives expliquent tout au plus 50 % de la diplomation chez les élèves issus de l'immigration et, si l'on exclut le retard accumulé deux ans après l'entrée au secondaire, moins de 30 % (Mc Andrew *et al.*, 2015). Ces données démontrent que l'essentiel de la réussite scolaire ne s'explique pas par

des facteurs quantifiables et que tout n'est pas joué dès l'entrée au secondaire, et encore moins à l'entrée au primaire. L'école et les enseignants peuvent donc vraiment « faire une différence ».

2.4.4 L'intégration scolaire et sociale

Au-delà de sa fonction de transmission de connaissances et de qualifications, l'école joue aussi un rôle central dans l'intégration sociale présente et future des jeunes issus de l'immigration à la société d'accueil. Le portrait est ici encore globalement positif, tout en révélant l'existence de nombreux défis. Dans la plupart des études (Mc Andrew *et al.*, 2015) où l'on a interrogé des élèves, on constate qu'ils aiment généralement beaucoup l'école qu'ils fréquentent et qu'ils sont perçus par les enseignants comme motivés et bien intégrés socialement. Parmi les éléments de l'école québécoise les plus appréciés figurent le dynamisme des méthodes pédagogiques, notamment leur centration sur les besoins des jeunes, la disponibilité des ressources de soutien à l'apprentissage ainsi que la quantité et la qualité des activités parascolaires. Cependant, c'est d'abord et avant tout la disponibilité des enseignants, leur ouverture à l'égard des réalités et des problèmes vécus par les élèves ainsi que leur compétence à transmettre les matières qui constituent les éléments centraux d'une intégration scolaire et sociale réussie (voir le chapitre 23).

ENCADRÉ 2.10 Pour aller plus loin...

Pour des témoignages percutants sur ce que les jeunes issus de l'immigration, d'origines et de générations diverses, ont à dire sur le sujet, nous recommandons de visionner *Réussites à visages multiples*, accessible en suivant le lien suivant : www.ecoleplurielle.ca/ressources/presentation-de-la-video-cdec/.

Alors que dans le discours public on s'inquiète parfois de l'impact de la fréquentation d'écoles à haute densité ethnique, les jeunes apprécient fortement le caractère pluriethnique de leur école, l'harmonie qui y règne entre les élèves de diverses origines ainsi que les occasions d'apprentissage interculturel que de tels établissements procurent (Pagé, Mc Andrew et Jodoin, 1997). En effet, même s'il existe davantage de clivages entre groupes

ethniques au secondaire, ce qui correspond en partie à des besoins de développement identitaire normaux à cet âge, la recherche semble indiquer que les élèves nouent de nombreuses amitiés en dehors de leur communauté et que les valeurs partagées par l'ensemble des jeunes sont très similaires, quelle que soit leur origine. L'ensemble de ces facteurs ainsi que la forte valorisation de l'éducation par les parents immigrants font en sorte qu'une majorité d'élèves issus de l'immigration ont un rapport positif à la scolarisation, axé sur des dimensions instrumentales telles que la mobilité sociale qu'ils envisagent grâce à de bons résultats scolaires, mais le sentiment d'appartenance à leur école joue également un rôle central (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013; Mc Andrew *et al.*, 2015).

Ces tendances positives ne doivent cependant pas nous amener à sous-estimer les problèmes que vivent plusieurs élèves issus de l'immigration en raison d'un parcours scolaire difficile ou de la marginalisation qui touche leur communauté d'origine dans la société. D'une part, les élèves qui vivent des difficultés ou des échecs, tout particulièrement ceux qui intègrent le secondaire avec un grand retard scolaire ou qui continuent leurs études en Formation générale des adultes (FGA), ont un rapport beaucoup plus négatif à l'école (Potvin et Leclercq, 2012, 2014; Mc Andrew *et al.*, 2015). Ils sont également plus nombreux à déplorer la surveillance excessive et l'obsession de la sécurité dans leur école secondaire, le manque d'intérêt des intervenants scolaires face à leurs réalités, la non-disponibilité de services de soutien ainsi que l'absence d'activités parascolaires. D'autre part, plusieurs élèves, même parmi ceux qui ont connu un parcours scolaire positif, formulent certaines critiques sur leur expérience de scolarisation. Parmi les éléments les plus problématiques, signalons l'isolement des nouveaux arrivants allophones dans des classes d'accueil largement ségréguées et leur non-intégration à la vie de l'école, ainsi que les stéréotypes qu'entreprendraient certains membres du personnel scolaire à l'égard des élèves des minorités visibles, qui s'incarneraient parfois dans des pratiques discriminatoires. Ces jeunes, notamment ceux des communautés noire et musulmane, sont aussi particulièrement sensibles à la représentation médiatique négative de leur communauté¹³ et au traitement curriculaire insuffisant ou biaisé de leur pays d'origine, de leur culture ou de leur

religion, ainsi que de la contribution de leur communauté au Québec.

À plus long terme, l'école doit aussi soutenir le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et la construction d'une identité harmonieuse chez les jeunes issus de l'immigration, qui doivent trouver un équilibre entre la culture d'accueil et leur culture d'origine. La résolution des conflits de valeurs qui peuvent exister entre l'école et la famille, ainsi que le soutien à l'autonomie du jeune dans la recherche de sa propre formule culturelle sont des éléments centraux de ce processus auquel les intervenants scolaires peuvent contribuer de manière positive. La recherche indique que les jeunes issus de l'immigration manifestent généralement beaucoup de dynamisme à cet égard et une capacité d'adaptation somme toute remarquable qui leur permet de naviguer entre deux mondes, soit de tenir compte des sensibilités particulières de leur famille et de leur communauté, tout en adoptant graduellement plusieurs comportements ou caractéristiques culturelles de la société d'accueil (Mc Andrew *et al.*, 2015). Cela dit, le fait d'être partagé entre deux mondes peut poser des difficultés, entre autres lorsque la communauté est marginalisée ou traitée de manière stéréotypée dans la société (Potvin, 1997, 2007; Triki-Yamani, 2007). C'est particulièrement le cas des jeunes des communautés noire et musulmane, qui rapportent souvent que, quel que soit leur degré d'acculturation à la société québécoise — ce que leur famille leur reproche parfois —, ils se voient très souvent « ethniciés », c'est-à-dire considérés non pas comme Québécois mais comme membres de leur communauté d'origine, lors des interactions de la vie quotidienne (*ibid.*).

La complexité de la construction identitaire et du développement d'un sentiment d'appartenance à la nouvelle société, chez les élèves issus de l'immigration, est un défi partagé par l'ensemble des pays qui reçoivent aujourd'hui des flux migratoires importants. Certaines études semblent toutefois montrer que la spécificité du Québec, notamment la compétition entre les identités québécoise et canadienne et l'ambiguïté du groupe majoritaire face à la transformation pluraliste relativement récente de ses institutions, fait en sorte que ces objectifs sont encore plus complexes dans notre société (Mc Andrew, 2010). Ainsi, par exemple, quelque quarante ans après l'adoption de la loi 101, la majorité des élèves issus de l'immigration continuent d'avoir de la difficulté à s'identifier comme Québécois, un terme qu'ils associent encore largement à l'identité canadienne-française

13. Par exemple, dans le premier cas, l'accent mis sur les gangs de rue, la délinquance et la violence, puis, dans le second cas, sur le fondamentalisme religieux, le terrorisme ou le refus d'intégration.

traditionnelle, alors que l'identité canadienne leur apparaît plus compatible avec la diversité et la reconnaissance des identités multiples (Potvin, 2007). Si les enseignants ont peu de prise sur les facteurs structureaux à l'origine de cette tendance, ils peuvent cependant jouer un rôle essentiel dans la réponse à ce sentiment d'aliénation des jeunes qui relève des limites de l'adaptation institutionnelle à la diversité. Pour les futurs enseignants, il sera donc important d'adopter systématiquement un langage inclusif, de présenter les langues et les cultures des élèves issus de l'immigration comme faisant partie du patrimoine commun de notre société et de mettre en valeur l'apport de tout un chacun à la construction d'une nouvelle identité québécoise.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté les grandes étapes qui ont marqué la scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'adaptation du système scolaire québécois à la diversité. Nous avons ensuite abordé les caractéristiques récentes de ces élèves tout en dressant un bilan de leur intégration scolaire. Nous avons aussi proposé certaines pistes d'autoformation et d'activités à réaliser en classe. Plusieurs des enjeux abordés demanderaient à être approfondis, tout particulièrement en ce qui concerne les dimensions pragmatiques liées à la pratique professionnelle. Dans ce chapitre introductif, nous avons insisté sur les éléments les plus importants pour de futurs enseignants, soit ceux qui leur permettront de fonder leurs actions en classe et à l'école sur une compréhension adéquate de la complexité des réalités vécues par les élèves issus de l'immigration et des exigences du vivre-ensemble.

Activités et questions d'approfondissement

1. Pourquoi et à quel point la diversité ethnoculturelle doit-elle être prise en compte au sein des établissements scolaires et en classe ?
2. À partir des données fournies dans le chapitre, quel bilan peut-on faire de l'intégration des élèves issus de l'immigration et de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle au Québec ?
3. Quel rôle un enseignant devrait-il jouer en ces matières ? Précisez votre réponse en tenant compte, entre autres, de la diversité des milieux (homogènes ou multiethniques), des ordres d'enseignement et des disciplines enseignées.