

LA SCOLARISATION DES JEUNES QUÉBÉCOIS ISSUS DE L'IMMIGRATION: UN DIAGNOSTIC

Mahsa Bakhshaei

Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon
Janvier 2015

Mahsa Bakhshaei est depuis août 2014 stagiaire postdoctorale avec une double affiliation à l'université McGill et à UCLA. Elle a obtenu son doctorat en Éducation comparée et fondements de l'éducation en août 2013 à l'Université de Montréal. Après son doctorat et avant son stage postdoctoral, elle a travaillé comme chercheure indépendante dans le cadre de plusieurs projets dont l'un au sein du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (Direction des services aux communautés culturelles) et l'autre au sein de la Fondation Chagnon.

REMERCIEMENTS

Nous n'aurions pu réaliser ce diagnostic sans la direction scientifique et l'apport de Madame Marie Mc Andrew, professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal et directrice du Groupe de recherche sur l'immigration, l'équité et la scolarisation (GRIÉS).

Nous tenons également à remercier Monsieur Christian Rousseau, directeur de la Direction des services aux communautés culturelles (MELS), Monsieur Georges Lemieux et Madame Erica Maraillet, conseillers à la Direction des services aux communautés culturelles (MELS), ainsi que Madame Sylvie Guyon, coordonnatrice du Volet Jeunes à la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI), qui nous ont fourni les données nécessaires les plus récentes.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	6
Chapitre 1. Les caractéristiques des élèves québécois issus de l’immigration	7
1.1. Les caractéristiques sociodémographiques	7
1.2. Les caractéristiques socio-économiques	11
1.3. Les caractéristiques liées au processus de scolarisation	13
1.4. Le profil spécifique des élèves vivant sur l’Île de Montréal	15
Résumé du chapitre	19
Chapitre 2. L’intégration linguistique et la réussite scolaire : l’état de la situation et les enjeux	20
2.1. L’intégration linguistique	20
2.2. La réussite scolaire	21
2.2.1. Au préscolaire et au primaire	22
2.2.2. Au secondaire	24
2.3. La situation à Montréal et dans certains quartiers	28
2.4. Une exploration des dynamiques influençant d’un groupe « à risque » : les jeunes originaires de l’Asie du Sud	29
Résumé du chapitre	31
Chapitre 3 - Bilan critique des encadrements d’ensemble, des programmes et des interventions destinés aux élèves issus de l’immigration	33
3.1. Les principaux programmes et interventions gouvernementaux	33
3.1.1. Les services d’accueil et de soutien à l’apprentissage du français	34
3.1.2. Le Programme d’enseignement des langues d’origine	36
3.1.3. L’adaptation institutionnelle à la diversité	37
3.2. Les initiatives des commissions scolaires	39
3.3. L’action des organismes communautaires	41
3.3.1. Le soutien aux apprentissages scolaires chez les élèves	41
3.3.2. Le lien école-famille-communauté	42
3.3.3. La formation des intervenants et le rapprochement interculturel	44
3.4. Les projets novateurs menés en partenariat par le MELS, les commissions scolaires et le milieu universitaire	45
Résumé du chapitre	47
Chapitre 4 - Les pistes d’action à prioriser	49
Références bibliographiques	52

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I - Élèves issus de l'immigration dans les secteurs de formation, 2011-2012	7
Tableau II - Élèves issus de l'immigration dans l'ensemble des effectifs scolaires, Québec, 1998-1999, 2004-2005, 2011-2012	8
Tableau III - Élèves issus de l'immigration selon le groupe d'âge, Québec, 2011-2012	9
Tableau IV - Élèves de première génération selon la région d'origine, Québec, 2011-2012	9
Tableau V - Les dix premières langues maternelles des élèves allophones, Québec, 2011-2012	10
Tableau VI - Élèves issus de l'immigration selon la répartition régionale, Québec, 1998-1999 et 2010-2011	10
Tableau VII - Les élèves issus de l'immigration dans certaines commissions scolaires du Québec, 2011-2012	11
Tableau VIII - Élèves issus de l'immigration selon l'ordre d'enseignement, Québec, 2011-2012	13
Tableau IX - Proportion d'élèves issus de l'immigration dans les secteurs de formation, Québec, 2011-2012	13
Tableau X - Élèves issus de l'immigration selon le réseau public ou privé, Québec, 2011-2012	14
Tableau XI - Proportion d'élèves issus de l'immigration dans les réseaux public et privé, Québec, 2011-2012	14
Tableau XII - Élèves issus de l'immigration selon le secteur linguistique, Québec, 2011-2012	14
Tableau XIII - Proportion d'élèves issus de l'immigration dans les secteurs anglais et français, Québec, 2011-2012	15
Tableau XIV - Élèves issus de l'immigration dans l'ensemble des effectifs scolaires, Île de Montréal, 1998-2012	15
Tableau XV - Élèves issus de l'immigration selon le secteur linguistique et le réseau public ou privé, Île de Montréal, 2010-2011	16
Tableau XVI - Les élèves issus de l'immigration et allophones dans certains quartiers montréalais, 2011	17
Tableau XVII - Proportion d'enfants à la maternelle vulnérables par domaine et dans au moins un domaine de développement selon certaines caractéristiques, Québec, 2012	23
Tableau XVIII - Élèves issus de l'immigration ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon le retard scolaire supplémentaire accumulé après deux ans	25
Tableau XIX - Élèves issus de l'immigration selon le taux de diplomation cumulatif deux ans après le moment prévu selon le réseau d'enseignement	25
Tableau XX - Élèves issus de l'immigration au secondaire francophone	26
Tableau XXI - Élèves issus de l'immigration ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 selon le taux de décrochage net	26
Tableau XXII - Diplomation : ordre hiérarchique des sous-groupes géographiques, secondaire francophone	27

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 - Élèves issus et non issus de l'immigration, Québec, 1998-2012.....	8
Diagramme 2 - Élèves issus de l'immigration selon le milieu socio-économique de leur famille, Québec, 2012-2013.....	12
Diagramme 3 - Élèves de première et de deuxième génération selon le milieu socio-économique de leur famille, Québec, 2012-2013.....	12
Diagramme 4 - Pourcentage d'élèves résidant dans une zone défavorisée, selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents, île de Montréal, 2013.....	17

INTRODUCTION

L'immigration à grande échelle est l'un des développements les plus importants de notre temps mais elle constitue également l'un des défis sociaux les plus importants que nous ayons à relever. C'est un défi auquel le Canada est tout particulièrement confronté à cause, d'une part, de sa politique active d'immigration et d'autre part, de sa position normative marquée en faveur du multiculturalisme. À l'école, la question de l'intégration des immigrants se pose très sérieusement étant donné le rôle central de socialisation et de promotion sociale que joue le milieu scolaire au sein des sociétés modernes. C'est là un enjeu non-négligeable pour l'école québécoise qui, depuis une quarantaine d'années, accueille une clientèle dont la diversité ethnoculturelle ne cesse de croître. En effet, aujourd'hui, plus de 20 % de nos élèves sont issus de l'immigration. Et comme nos écoles accueillent de plus en plus de ces enfants, nous devons en connaître davantage sur leur expérience scolaire : Quels problèmes affrontent-ils? Comment réussissent-ils à les surmonter? Que pouvons-nous faire pour améliorer leur expérience socioscolaire et plus particulièrement leur persévérance scolaire et leur réussite académique?

La Fondation Lucie et André Chagnon, qui vise à prévenir la pauvreté par la réussite éducative, désire mieux comprendre les enjeux auxquels sont confrontés les jeunes issus de l'immigration. Elle croit que cette meilleure compréhension est nécessaire pour diriger ses actions et celles d'autres intervenants du milieu de la réussite éducative, particulièrement dans les milieux défavorisés de l'Île de Montréal.

Dans son premier chapitre, ce rapport présente les caractéristiques des jeunes Québécois issus de l'immigration à la Formation générale des jeunes. Plus précisément, nous nous attardons à leurs caractéristiques sociodémographiques et socio-économiques ainsi qu'à celles qui sont liées à leur processus de scolarisation, tout en présentant les spécificités des élèves vivant sur l'Île de Montréal.

Le deuxième chapitre trace le profil de ces jeunes en matière d'intégration linguistique et de réussite scolaire, en s'appuyant sur les bases de données disponibles les plus récentes. Étant donné la concentration des élèves issus de l'immigration au secteur français, nous nous limitons toujours à ce secteur, en distinguant toutefois la réussite scolaire des élèves du préscolaire et du primaire de celle des élèves du secondaire. Ce chapitre donne également un aperçu des données disponibles dans certains quartiers montréalais et illustre plus particulièrement la situation d'un groupe « à risque », soit celui des élèves originaires de l'Asie du Sud.

Le troisième chapitre dresse un bilan critique des encadrements d'ensemble, des programmes et des interventions, tant gouvernementaux que communautaires, qui visent déjà à répondre aux besoins des jeunes issus de l'immigration d'âge scolaire et plus spécifiquement aux problèmes identifiés. Quelles sont les forces et les faiblesses de ces services? Certaines commissions scolaires ont-elles des approches qui semblent donner de meilleurs résultats que les autres?

Enfin, le dernier chapitre propose des recommandations quant aux créneaux spécifiques où la Fondation et ses partenaires devraient concentrer leurs efforts afin de suppléer aux limites cernées. Étant donné les mandats de la Fondation, ce dernier chapitre insiste sur le soutien des organismes communautaires actifs dans ce dossier tout en abordant d'autres pistes qui impliquent des partenariats élargis avec, entre autres, les institutions universitaires et gouvernementales.

CHAPITRE 1.

LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS ISSUS DE L'IMMIGRATION

Ce chapitre présente, dans un premier lieu, certaines caractéristiques des élèves québécois issus de l'immigration : leurs caractéristiques sociodémographiques et socio-économiques ainsi que celles qui sont liées à leur processus de scolarisation. Dans un deuxième lieu, le chapitre se concentre sur les élèves vivant sur l'île de Montréal et présente les particularités des élèves de certains quartiers.

Soulignons que nous nous limitons aux élèves à la Formation générale des jeunes parce qu'elle constitue le secteur principal de la fréquentation des élèves issus de l'immigration comme c'est le cas pour l'ensemble des élèves québécois (Tableau I).

TABLEAU I | ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LES SECTEURS DE FORMATION, 2011-2012

Source : MELS, compilation spéciale DSID (2014)

	FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES	FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES	FORMATION PROFESSIONNELLE
Élèves issus de l'immigration	237 607		
Première génération	92 611	49 475	21 893
Deuxième génération	144 996	N.D*	N.D*
Effectif scolaire total	1 003 403	191 587	122 730

* L'information sur le lieu de naissance des parents n'est pas disponible pour les élèves à la Formation générale des adultes ainsi qu'à la Formation professionnelle.

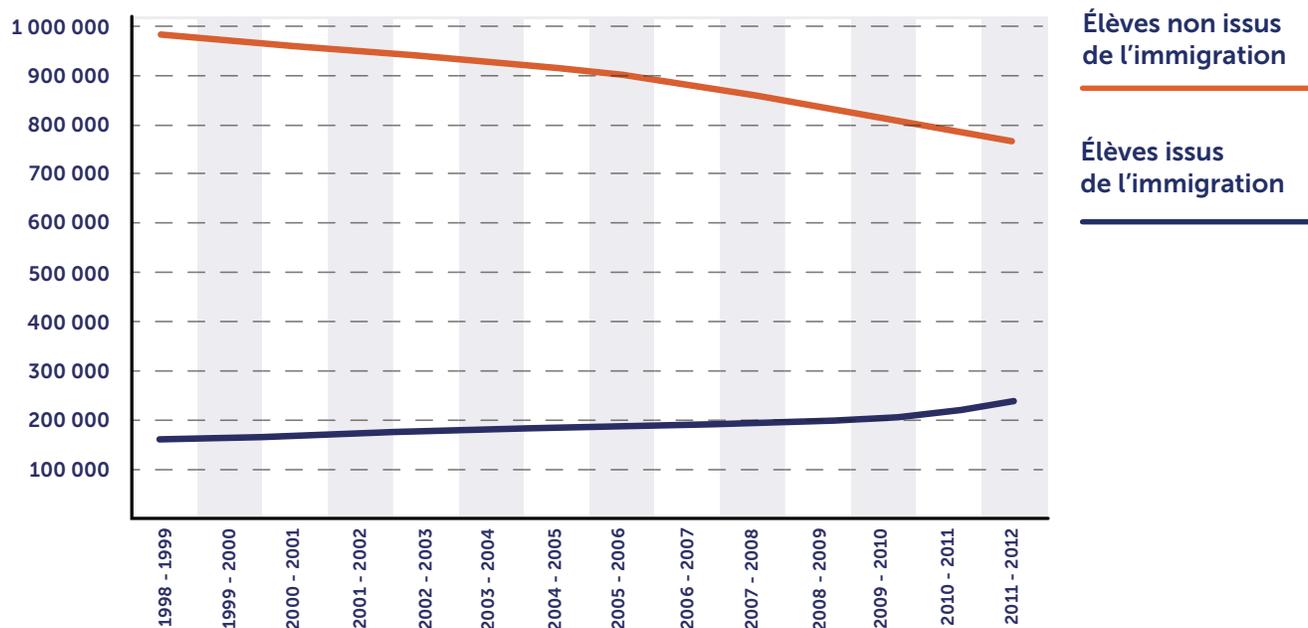
1.1. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

La démographie du Québec, comme celle de la plupart des sociétés développées, est marquée en ce début de XXI^e siècle par un faible taux de fécondité, insuffisant à lui seul à assurer le renouvellement des générations. Depuis un demi-siècle, l'immigration internationale, avec un solde migratoire net de 257 309 personnes entre 1991 et 2000, est devenue un moteur important de la progression démographique du Québec. Ainsi, en 2012, près de 55 036 personnes immigrantes provenant de 185 pays ont choisi le Québec pour y vivre et travailler, soit 68 % de plus qu'en 2002 (MICC 2013, 2007).

Comme le montre le diagramme 1, si la proportion des élèves non issus de l'immigration a baissé depuis 1998, celle des élèves issus de l'immigration n'a cessé d'augmenter dans nos écoles (MELS, 2013a).

DIAGRAMME 1 ÉLÈVES ISSUS ET NON ISSUS DE L'IMMIGRATION, QUÉBEC, 1998-2012

Source : MELS (2013a)



Ainsi, en 2011-2012, à la formation générale des jeunes, 23,7 % des élèves québécois étaient issus de l'immigration, soit 9,2 % de première génération (nés à l'extérieur du Canada) et 14,5 % de deuxième génération (nés au Canada et dont au moins l'un des parents est né à l'extérieur du Canada). Cela représente une augmentation de près de 10 points de pourcentage par rapport à la situation qui prévalait en 1998-1999.

Cependant, tel que le montre le tableau II, au cours des quinze dernières années, la proportion des élèves de deuxième génération a continué de dépasser celle des élèves de première génération.

TABLEAU II ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS SCOLAIRES, QUÉBEC, 1998-1999, 2004-2005, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION (%)	PREMIÈRE GÉNÉRATION (%)	DEUXIÈME GÉNÉRATION (%)
1998-1999	14,0	5,4	8,6
2004-2005	16,7	6,4	10,2
2011-2012	23,7	9,2	14,5

Lorsqu'ils sont répartis en fonction du groupe d'âge, comme l'indique le tableau III, ces élèves présentent un profil semblable à celui de l'ensemble des élèves. Près de la moitié des deux groupes sont âgés de 6 à 11 ans, soit l'âge de l'école primaire. Cependant, dans le groupe d'âge des plus de 16 ans, on remarque un pourcentage plus important pour les élèves issus de l'immigration, et particulièrement pour ceux de première génération, que pour l'ensemble de l'effectif scolaire¹.

TABLEAU III ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LE GROUPE D'ÂGE, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	MOINS DE 6 ANS (%)	6 ANS À 11 ANS (%)	12 ANS À 16 ANS (%)	PLUS DE 16 ANS (%)
Élèves issus de l'immigration	10,4	46,8	38,9	3,7
Première génération	7,3	45,5	42,0	5,1
Deuxième génération	12,3	47,7	36,9	2,8
Effectif scolaire total	10,0	46,0	41,3	2,6

Par ailleurs, reflétant les grandes orientations de la *Politique québécoise d'immigration*, le pays d'origine et la langue maternelle des élèves issus de l'immigration sont très diversifiés. Ainsi, pendant l'année scolaire 2011-2012, les élèves de première génération provenaient principalement 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 IV).

TABLEAU IV

ÉLÈVES DE PREMIÈRE GÉNÉRATION SELON LA RÉGION D'ORIGINE, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	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	9,0
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	4,0

¹ Insistons sur le fait que nous ne parlons pas de 16 ans et plus, mais bien des plus de 16 ans, ce qui explique leur faible nombre. Il s'agit de l'âge en début d'année scolaire (au 30 septembre) et selon le cheminement normal, 16 ans correspond à l'âge en début de 5^e secondaire. Considérant le décrochage, le passage assez systématique en FGA et les tendances démographiques, ce pourcentage n'est pas étonnant.

Au niveau de la langue maternelle, depuis 1994, les élèves issus de l'immigration ont déclaré plus de 237 langues maternelles différentes (MELS, 2006). De 1998-1999 à 2011-2012, dans l'ensemble de la clientèle scolaire au Québec, la proportion d'élèves allophones, c'est-à-dire les élèves n'ayant ni l'anglais ni le français comme langue maternelle est passée de 8,6 % à 14,2 %. Les quinze premières langues maternelles les plus souvent parlées par ces élèves sont par ordre décroissant d'importance l'arabe, l'espagnol, le créole, l'italien, le chinois, le roumain, le vietnamien, le russe, le grec, le tamoul, le tagalog, le portugais, le bengali, l'ourdou et l'arménien (MELS, 2014a). Le tableau V montre le pourcentage des locuteurs des dix premières langues dans l'ensemble de l'effectif.

TABLEAU V

LES DIX PREMIÈRES
LANGUES MATERNELLES
DES ÉLÈVES ALLOPHONES,
QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	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

Étant donné la concentration de l'immigration, la grande majorité des jeunes Québécois issus de l'immigration s'inscrivent dans les écoles de la région du Grand Montréal et plus particulièrement dans les écoles de l'Île de Montréal. En effet, comme l'indique le tableau VI, en 2010-2011, 56 % de ces élèves fréquentaient une école située sur l'île. Cependant, dans la foulée des efforts que le gouvernement a mis en œuvre depuis 1993 pour favoriser une régionalisation ou une déconcentration de l'immigration, on note une présence de plus en plus significative de ces élèves dans d'autres régions administratives. C'est tout particulièrement le cas de la grande couronne de Montréal : en 2010-2011, 30 % des élèves de première et de deuxième génération fréquentaient une école située dans la région de Laval/Laurentides/Lanaudière ou en Montérégie. En 1998-1999, ce chiffre était de 24 %.

TABLEAU VI ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LA RÉPARTITION RÉGIONALE, QUÉBEC, 1998-1999 ET 2010-2011

	ÎLE DE MONTRÉAL (%)	GRAND MONTRÉAL (LAVAL, LAURENTIDES, LANAUDIÈRE ET MONTÉRÉGIE) (%)	VILLE DE QUÉBEC (%)	RESTE DU QUÉBEC (%)
2010-2011	56	30	10	4
1998-1999	66	24	7	3

Dans la région du Grand Montréal, les élèves issus de l'immigration sont principalement concentrés sur l'Île de Montréal et à Laval. À Laval, ils sont en nette augmentation depuis quelques années. En 2011-2012, ils représentaient 52,2 % de l'ensemble des élèves de la Commission scolaire de Laval. Cependant, la concentration la plus élevée est celle des commissions scolaires de langue française situées sur l'Île de Montréal, comme l'illustre le tableau VII. Les Commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et de la Pointe-de-l'Île (CSPI) sont celles qui connaissent les pourcentages les plus élevés à cet égard.

TABLEAU VII

LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS CERTAINES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

COMMISSIONS SCOLAIRES	(%)
CS Marguerite-Bourgeoys	71,0
CS de la Pointe-de-l'Île	70,2
CS de Laval	52,2
CS de Montréal	48,0
CS English-Montréal	47,4
CS Marie-Victorin	40,9
CS Lester-B.-Pearson	34,0
CS des Portages-de-l'Outaouais	33,9

1.2. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES

Au Québec, on ne possède pas de données individuelles (liées aux familles elles-mêmes) en ce qui concerne le statut socio-économique des élèves. Cependant, chaque année, afin d'identifier les écoles qui bénéficieront des programmes et des budgets supplémentaires liés à la lutte au décrochage dans les milieux défavorisés, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) classe les écoles selon l'indice du milieu socio-économique (IMSE), en se basant sur les réponses fournies au recensement dans les unités de planification scolaire.

Cet indice est composé de deux variables : le pourcentage de mères ayant moins qu'une neuvième année (2/3 de l'indice) et le pourcentage de chômage chez le(s) chef(s) de famille (1/3 de l'indice). Il s'agit donc pour l'essentiel d'une probabilité d'être défavorisé et non pas d'une mesure de la défavorisation des familles. Par ailleurs, ces deux variables ont été identifiées parce qu'elles figurent parmi les facteurs le plus prédictifs de décrochage scolaire, du moins dans l'ensemble de la population québécoise. Cependant, leur adéquation à la réalité des familles issues de l'immigration a fait l'objet de nombreuses critiques ces dernières années.

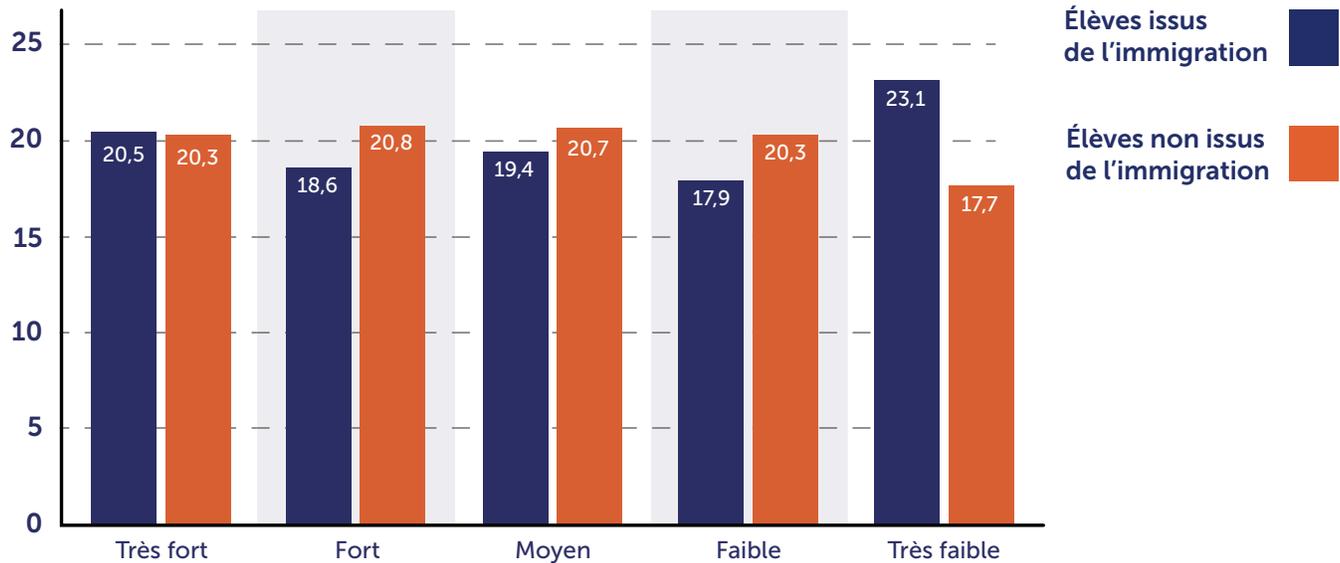
À partir de cet indice qui, rappelons-le, s'applique aux écoles et non pas aux familles, le Groupe de recherche sur l'immigration, l'équité et la scolarisation (GRIES) a élaboré dans ses recherches successives (Mc Andrew *et al.*, 2009; Mc Andrew *et al.*, 2011), un indice de statut socio-économique de la famille. Dans le cadre de ce rapport, nous avons été en mesure d'obtenir les données les plus récentes de la Direction des services aux communautés culturelles (MELS) qui a suivi la même démarche et les mêmes indices. Les familles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les rangs sont classés selon cinq groupes de milieu socio-économique : très fort (rangs 1-2), fort (rangs 3-4), moyen (rangs 5-6), faible (rangs 7-8), très faible (rangs 9-10).

Comme on peut le constater à l'étude du diagramme 2, dans l'ensemble, les familles des élèves issus de l'immigration sont davantage polarisées au plan socio-économique que celles des autres élèves. En effet, si l'on ne note pas de différence marquée dans la proportion des élèves dont l'indice de milieu socio-économique est très fort (20,5 % versus 20,3 %), ces familles sont nettement surreprésentées parmi les familles dont l'indice de statut socio-économique est très faible (23,1 % versus 17,7 %). Par ailleurs, tandis que la différence entre le pourcentage des familles ayant un statut socio-économique moyen est minime (19,4 % versus 20,7 %), les familles des élèves issus de l'immigration sont aussi peu nombreuses dans l'indice fort qu'ils sont peu nombreux dans l'indice faible (avec 2,3 point de pourcentage d'écart dans les deux cas).

DIAGRAMME 2

ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LEUR FAMILLE, QUÉBEC, 2012-2013

Source : MELS (2013a)

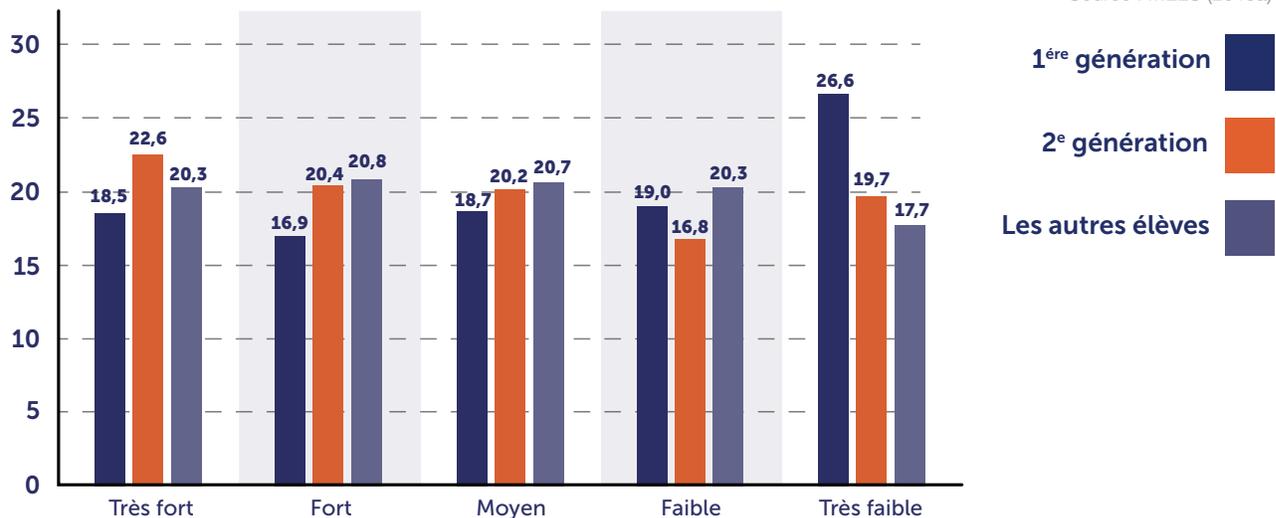


Le diagramme 3 montre que sur le plan générationnel, les familles des élèves de première génération sont nettement moins favorisées que celles des élèves de deuxième génération. Elles sont sous-représentées dans les déciles correspondant à des indices de statut socio-économique moyen, fort et très fort et surreprésentées dans les déciles correspondant à des indices de statut socio-économique faible et très faible. Cette différence est surtout très visible dans ce dernier rang (avec près de sept point de pourcentage d'écart). Quant aux familles des élèves de deuxième génération, elles présentent un profil légèrement plus favorable que celles des autres élèves avec une représentation plus forte ou équivalente dans les déciles correspondant à des indices de statut socio-économique très fort, fort et moyen et une représentation plus faible dans les déciles d'un milieu socio-économiquement faible. Cependant, elles sont légèrement plus représentées dans les déciles correspondant aux indices de statut socio-économique très faible.

DIAGRAMME 3

ÉLÈVES DE PREMIÈRE ET DE DEUXIÈME GÉNÉRATION SELON LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LEUR FAMILLE, QUÉBEC, 2012-2013

Source : MELS (2013a)



1.3. LES CARACTÉRISTIQUES LIÉES AU PROCESSUS DE SCOLARISATION

Comme on pouvait s’y attendre à l’étude des données du tableau II, les enfants issus de l’immigration fréquentent principalement les niveaux préscolaire et primaire (tableau VIII), et présentent la même tendance que l’ensemble des élèves québécois. Près de quatre élèves issus de l’immigration sur dix sont d’âge secondaire, ce qui est, comme pour le préscolaire et le primaire, très semblable à la tendance de l’ensemble des élèves. Cependant, alors que les élèves de première génération sont surreprésentés à l’école secondaire par rapport à l’effectif total, ceux de deuxième génération sont sous-représentés (46,3 % versus 39,5 %).

TABLEAU VIII ÉLÈVES ISSUS DE L’IMMIGRATION SELON L’ORDRE D’ENSEIGNEMENT, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	PRÉSCOLAIRE (%)	PRIMAIRE (%)	SECONDAIRE (%)
Élèves issus de l’immigration	10,5	47,4	42,1
Première génération	7,2	46,4	46,3
Deuxième génération	12,3	48,0	39,5
Effectif scolaire total	10,0	46,7	43,2

Le tableau IX montre le pourcentage des élèves de première et de deuxième générations dans divers secteurs de formation du Québec. Selon les données disponibles, tandis que près de 22 % des élèves du secteur de la Formation générale des jeunes sont de première ou de deuxième générations, les élèves de première génération à eux seuls représentent plus d’un quart (25,8 %) des élèves à la Formation générale des adultes et près de 18 % des élèves à la Formation professionnelle.

TABLEAU IX PROPORTION D’ÉLÈVES ISSUS DE L’IMMIGRATION DANS LES SECTEURS DE FORMATION, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS, compilation spéciale DSID (2014)

	FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES (%)	FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (%)	FORMATION PROFESSIONNELLE (%)
Première génération	9,2	25,8	17,8
Deuxième génération	12,6	N.D.*	N.D.*
Effectif scolaire total	100	100	100

* L’information sur le lieu de naissance des parents n’est pas disponible pour ces élèves

Ce tableau confirme les résultats des recherches précédentes sur les jeunes de 16 à 24 ans issus de l’immigration : ces jeunes se retrouvent de plus en plus dans le secteur de la Formation générale des adultes pour poursuivre des études secondaires, sont majoritairement de première génération et sont souvent entrés tardivement dans le système scolaire québécois (Potvin et Leclercq, 2012).

À l’instar de l’ensemble des élèves québécois, les élèves issus de l’immigration fréquentent majoritairement l’école publique. Le tableau X indique cependant que les familles de ces élèves choisissent davantage l’école privée (18,5 % versus 12,6 %). Ce sont les élèves de deuxième génération qui présentent la plus forte propension parmi les jeunes Québécois à fréquenter le réseau privé (20,9 %). Cette tendance pourrait s’expliquer, en partie, par la concentration des élèves issus de l’immigration à Montréal (comme on le verra plus tard), où l’offre et la fréquentation des établissements privés sont supérieures à celles qui prévalent dans le reste de la province.

TABLEAU X
ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LE RÉSEAU PUBLIC OU PRIVÉ, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	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

Ainsi, de façon globale, le pourcentage des élèves issus de l'immigration est plus élevé dans les écoles privées que dans les écoles publiques (tableau X). Plus précisément, tandis qu'ils comptent pour 22,2 % de l'ensemble des élèves inscrits à l'école publique québécoise, ils représentent 34,7 % de l'ensemble des élèves inscrits à l'école privée. Le tableau XI montre par ailleurs que les élèves de deuxième génération forment près d'un quart des élèves québécois inscrits dans le réseau privé.

TABLEAU XI
PROPORTION D'ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LES RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION (%)	PREMIÈRE GÉNÉRATION (%)	DEUXIÈME GÉNÉRATION (%)
Réseau public	22,2	9,0	13,0
Réseau privé	34,7	10,6	24,0

En vertu de la Charte de la langue française (Loi 101) qui, depuis 1977, oriente les nouveaux arrivants à fréquenter les écoles de langue française, la grande majorité des jeunes Québécois issus de l'immigration fréquentent aujourd'hui l'école française. Cependant, ils sont légèrement plus représentés dans le secteur anglais que l'ensemble des élèves québécois (14,1 % versus 10,6 %). Reflétant les modalités de la charte de la langue française, ce phénomène touche essentiellement les élèves de deuxième génération (18,6 %) (tableau XII). Quant aux élèves de première génération qui font leurs études en anglais, ce sont des cas types variés dont la plupart relèvent les exemptions prévues à la Charte ou des possibilités de la contourner qui existaient jusqu'à tout récemment.

TABLEAU XII
ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LE SECTEUR LINGUISTIQUE, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	SECTEUR FRANÇAIS (%)	SECTEUR ANGLAIS (%)
Élèves issus de l'immigration	85,9	14,1
Première génération	93,0	7,0
Deuxième génération	81,4	18,6
Effectif scolaire total	89,0	10,6

Par ailleurs, étant donné les différences démographiques majeures entre les deux secteurs, les élèves issus de l'immigration représentent une plus grande proportion de l'ensemble des élèves inscrits au secteur anglais (31,4 %) qu'au secteur français (22,9 %) (tableau XIII). Ce tableau montre par ailleurs que les élèves de deuxième génération forment près d'un quart des élèves inscrits au secteur anglais.

TABLEAU XIII PROPORTION D'ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LES SECTEURS ANGLAIS ET FRANÇAIS, QUÉBEC, 2011-2012

Source : MELS (2014a)

	ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION (%)	PREMIÈRE GÉNÉRATION (%)	DEUXIÈME GÉNÉRATION (%)
Secteur français	22,9	9,6	13,2
Secteur anglais	31,4	6,0	25,3

1.4. LE PROFIL SPÉCIFIQUE DES ÉLÈVES VIVANT SUR L'ÎLE DE MONTRÉAL

En 2011-2012, les élèves issus de l'immigration constituent 58,0 % des élèves des deux secteurs linguistiques sur l'île de Montréal et parmi eux, 21,4 % sont de première génération et 36,6 % de deuxième génération. Le tableau XIV illustre l'augmentation constante de ces élèves au cours des quinze dernières années. Cette augmentation touche particulièrement les élèves de première génération même si depuis 2004 leurs pairs de deuxième génération continuent à représenter la majorité de l'effectif (CGTSIM, 2014).

TABLEAU XIV ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS SCOLAIRES, ÎLE DE MONTRÉAL, 1998-2012

Source : CGTSIM (2014)

	ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION (%)	PREMIÈRE GÉNÉRATION (%)	DEUXIÈME GÉNÉRATION (%)
1998 - 1999	45,5	16,4	29,1
1999 - 2000	45,7	15,9	29,7
2000 - 2001	46,1	15,7	30,3
2001 - 2002	47,8	15,7	32,1
2002 - 2003	49,0	16,2	32,7
2003 - 2004	49,5	16,2	33,2
2004 - 2005	51,3	16,6	34,7
2005 - 2006	51,0	16,7	34,2
2006 - 2007	51,3	17,0	34,3
2007 - 2008	52,1	17,6	34,5
2008 - 2009	52,6	18,7	33,8
2009 - 2010	54,5	19,9	34,6
2010 - 2011	54,5	20,8	33,7
2011 - 2012	58,0	21,4	36,6
2012 - 2013	59,4	21,8	37,6
2013 - 2014	61,0	22,1	38,9

Cette présence importante des élèves issus de l’immigration se traduit, bien que partiellement, par la présence très marquée d’élèves dont la langue maternelle n’est ni l’anglais ni le français. Ces élèves représentent 42,6 % de l’effectif. Ce pourcentage plus faible, mais significatif lorsqu’on le compare avec celui des élèves dont la langue maternelle est le français (36,7 %), s’explique dans une large mesure par la présence plus importante d’immigrants francophones dans les flux migratoires récents et dans une moindre mesure, par l’adoption du français comme langue maternelle par certaines familles d’élèves de deuxième génération. Parmi les langues maternelles autres que le français et l’anglais, c’est l’arabe qui se situe au premier rang (10,20 % de tous les élèves de l’île de Montréal), suivi de l’espagnol (5,86 %), du créole (3,52 %), de l’italien (2,31 %) et du chinois (2,16 %) (CGTSIM, 2014).

Tel que l’avons mentionné plus haut, à Montréal comme dans l’ensemble de la province, les élèves issus de l’immigration se dirigent majoritairement vers les écoles publiques de langue française où ils représentent 67 % des élèves inscrits (avec, comme pour l’ensemble du Québec, une légère surreprésentation des élèves nés au pays par rapport des élèves nés à l’étranger). En ce qui concerne le secteur anglais, les élèves issus de l’immigration y représentent 44 % des effectifs avec une très nette dominance des élèves de deuxième génération (37 %) (tableau XV).

TABLEAU XV ÉLÈVES ISSUS DE L’IMMIGRATION SELON LE SECTEUR LINGUISTIQUE ET LE RÉSEAU PUBLIC OU PRIVÉ, ÎLE DE MONTRÉAL, 2010-2011

Source : DSID-MELS (2011)

	ÉLÈVES ISSUS DE L’IMMIGRATION (%)	PREMIÈRE GÉNÉRATION (%)	DEUXIÈME GÉNÉRATION (%)	AUTRES ÉLÈVES (%)
Secteur français	64	26	38	36
Écoles publiques	67	29	38	33
Écoles privées	53	26	36	47
Secteur anglais	44	8	37	56
École publiques	42	6	36	58
Écoles privées	51	12	39	49
Total	59	22	37	41

Le diagramme 4 montre le niveau de défavorisation socio-économique 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. Ce niveau est associé à la zone de résidence des élèves. C’est en fait une approximation qui correspond au statut socio-économique de leur « micro-quartier » de résidence. En effet, il a été développé à partir des codes postaux des élèves qu’on a associés aux données de recensement relatives au pourcentage de répondants ayant un diplôme universitaire et à la proportion de familles dont le revenu est de moins de 20 000 \$ par année dans chaque unité de recensement.

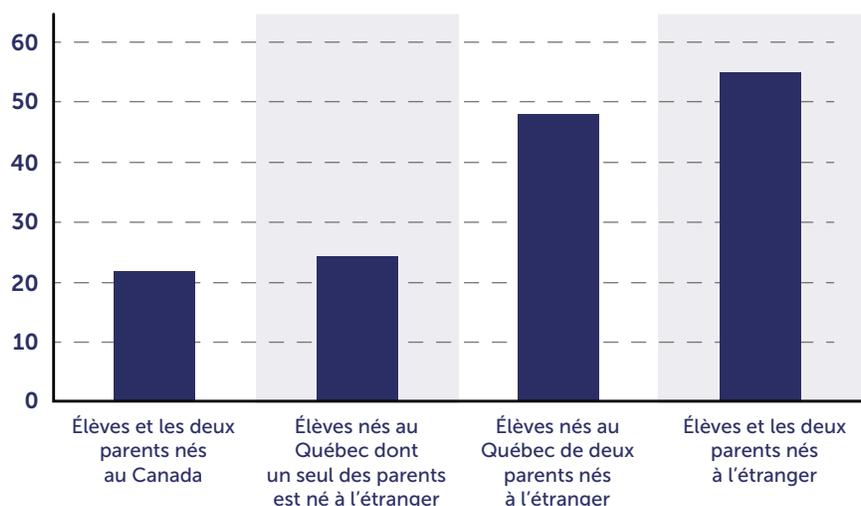
Les données de ce diagramme montrent que le pourcentage d’élèves résidant dans une zone défavorisée varie selon le lieu de naissance des élèves et de leurs parents. Plus l’immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Ainsi, 54,9 % des élèves nés à l’étranger 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 moins grande proportion dans une zone défavorisée (CGTSIM, 2014, p.30).



DIAGRAMME

4 POURCENTAGE D'ÉLÈVES RÉSIDANT DANS UNE ZONE DÉFAVORISÉE, SELON LEUR LIEU DE NAISSANCE ET CELUI DE LEURS PARENTS, ÎLE DE MONTRÉAL, 2013

Source : CGTSIM (2014)



Cela dit, il existe évidemment des différences selon les quartiers en ce qui concerne la proportion et les caractéristiques des élèves issus des familles immigrantes. À cet effet, Réseau Réussite Montréal a élaboré, en 2013, une série de portraits de certains quartiers de la région montréalaise² qui présentent entre autres des données liées à la population scolaire issue de l'immigration et allophone de ces quartiers ciblés, tant au secteur français qu'au secteur anglais. Ici, nous nous limitons aux données concernant les élèves allophones au secteur français³. Le tableau XVI présente des quartiers affichant plus de 30 % d'élèves allophones.

TABLEAU

XVI

LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION ET ALLOPHONES DANS CERTAINS QUARTIERS MONTRÉALAIS, 2011

Source : Réseau Réussite Montréal (RRM) (2013)

	ÉLÈVES ALLOPHONES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (%)	ÉLÈVES ALLOPHONES AU PRIMAIRE (%)	ÉLÈVES ALLOPHONES AU SECONDAIRE (%)
Saint-Laurent	74,6	72,9	76,4
Saint-Léonard	67,4	72,4	62,4
Saint-Michel	65,8	71,7	60
Montréal-Nord	56,4	54,8	58
Pierrefonds	55,1	57,4	52,8
LaSalle	46,9	47,1	46,8
Centre-Sud	44,1	55,7	32,5
Sud-Ouest	38,7	39,9	37,5
Rivière-des-Prairies	34,3	34,5	34,2
La moyenne montréalaise	42,8	42,1	43,5

² <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article257>

³ En effet, bien que ces portraits présentent le nombre des élèves issus de l'immigration dans chaque quartier, ils ne présentent pas le pourcentage de ces élèves dans l'ensemble des effectifs. Par contre, ils présentent le pourcentage des élèves allophones. C'est pourquoi nous avons décidé de nous limiter à ces derniers.



Dans les quartiers Saint-Laurent, Saint-Léonard, Saint-Michel, Montréal-Nord et Pierrefonds, plus d'un élève sur deux n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Ce chiffre monte à près de sept élèves sur dix dans les quartiers Saint-Laurent (74,6 %) et Saint-Léonard (67,4 %).

En ce qui concerne le quartier Saint-Laurent, la majorité de la population présente un statut socio-économique plutôt favorable. En effet, le niveau de défavorisation du quartier (indice de Pampalon⁴) est sensiblement en-dessous de la moyenne montréalaise (6 % versus 16,3 %). Cependant, le quartier compte deux sous-territoires moins favorisés. Plus de la moitié des écoles primaires et secondaires du quartier se trouvent dans ces deux sous-territoires dont l'école secondaire Saint-Laurent (CSMB) (MELS, 2013). Près d'un parent dans ce quartier sur cinq est sans diplôme, ni certificat ni grade.

Quant au quartier Saint-Léonard, la majorité de sa population présente un statut socio-économique plutôt favorable (niveau de défavorisation de 7 % versus 16,3 % pour la moyenne montréalaise). Cependant, le quartier compte trois sous-territoires moins favorisés. La majorité des écoles primaires et secondaires du quartier se trouvent dans ces sous-territoires dont l'école secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry (CSPI) (MELS, 2013b). Près d'un parent dans ce quartier sur dix est sans diplôme, ni certificat ni grade.

Par contre, dans les quartiers Saint-Michel (24 %) et Montréal-Nord (40 %), le niveau de défavorisation est nettement au-dessus de la moyenne montréalaise (16,3 %). Toutes les écoles primaires et secondaires de ces deux quartiers sont en milieux défavorisés ou même très défavorisés dont les écoles secondaires Joseph-François-Perrault et Louis-Joseph-Papineau à Saint-Michel (CSDM) et les écoles secondaires Calixa-Lavallée et Henri-Bourassa à Montréal-Nord (CSPI) (MELS, 2013b). Près d'un parent dans ces quartiers sur trois est sans diplôme, ni certificat ni grade.

Enfin, tandis que dans l'ensemble, il présente un pourcentage de défavorisation faible (4 %), deux sous-territoires du quartier Pierrefonds ont une population qui vit dans des conditions socio-économiques moins favorables que l'ensemble de la population montréalaise : Cloverdale-À-Ma-Baie (18 %) et Sainte-Geneviève (33 %). Toutes les écoles secondaires de ce quartier sont cependant en milieu socio-économique plus ou moins favorisé dont l'école secondaire Dorval-Jean-XXIII (CSMB) (MELS, 2013b). En plus, moins d'un parent dans ce quartier sur dix est sans diplôme, ni certificat ni grade.

⁴ L'indice de Pampalon a été développé afin de mesurer l'intensité de la défavorisation matérielle et sociale d'une population. Il s'agit d'une information qui, dans certains contextes, peut être utile dans les analyses géomarketing. Il peut servir, entre autres, aux services de santé ou aux organismes communautaires à cibler des secteurs d'intervention, à quantifier leur marché ou à offrir des services spécifiques. L'indice est calculé à partir d'une population de référence variable (ex. ville, province, quartier, etc.) et se base sur les données statistiques issues du recensement canadien. Pour calculer la dimension matérielle, l'indice se base sur trois indicateurs : la proportion des personnes de 15 ans ou plus n'ayant pas de diplôme d'études secondaires; le revenu moyen des personnes de 15 ans ou plus et le rapport emploi/population chez les personnes âgées de 15 ans ou plus.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

En 2011-2012 :

- À la Formation générale des jeunes, 23,7 % des élèves québécois étaient issus de l'immigration, soit 9,2 % de première génération et 14,5 % de deuxième génération. Ces chiffres montaient respectivement à 58,0 %, 21,4 % et 36,6 % sur l'île de Montréal.
- L'Afrique (particulièrement le Maghreb), l'Asie (particulièrement l'Asie de l'Est) et l'Amérique (particulièrement l'Amérique du Sud et les Caraïbes) étaient les principaux continents d'origine des élèves de première génération.
- 14,2 % des élèves québécois n'avaient ni l'anglais ni le français comme langue maternelle (allophones). Ce chiffre était de 42,6 % sur l'île de Montréal.
- Les cinq langues maternelles les plus souvent parlées par ces élèves étaient par ordre décroissant d'importance l'arabe, l'espagnol, le créole, l'italien et le chinois.
- La grande majorité de ces jeunes se sont inscrits dans une école publique de langue française sur l'île de Montréal. Les Commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et de la Pointe-de-l'Île (CSPI) étaient celles qui accueillaient les pourcentages les plus élevés de ces élèves.
- Dans le secteur anglais, ces élèves étaient cependant légèrement plus représentés que l'ensemble des élèves québécois (14,1 % versus 10,6 %).
- Les élèves de deuxième génération présentaient la plus forte propension parmi les jeunes Québécois à fréquenter le secteur de langue anglaise et le réseau privé.
- Présentant la même tendance que l'ensemble des élèves québécois, les enfants issus de l'immigration fréquentaient principalement les niveaux préscolaire et primaire. Près de quatre élèves issus de l'immigration sur dix étaient d'âge secondaire, ce qui, encore une fois, était très semblable à la tendance de l'ensemble des élèves.
- En ce qui concerne les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration, un grand nombre d'entre eux poursuivaient leurs études secondaires au secteur de la Formation générale des adultes. Ces élèves sont majoritairement de première génération et souvent entrés tardivement dans le système scolaire québécois.
- Sur le plan socioéconomique, les familles des élèves québécois de première génération étaient nettement moins favorisées que celles des élèves de deuxième génération. Quant aux familles des élèves de deuxième génération, elles présentaient un profil légèrement plus favorable que celui des familles des autres élèves.
- Dans les écoles publiques de l'île de Montréal, le statut socioéconomique des familles dépendait du lieu de naissance des élèves et de leurs parents. Plus l'immigration était récente, plus les élèves étaient susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Ainsi, 54,9 % des élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger résidaient dans une telle zone. Suivaient les élèves nés au Québec de parents nés à l'étranger (47,9 %), les élèves nés au Québec et dont un seul des parents est né à l'étranger et enfin, les élèves nés au Québec et dont les deux parents sont nés au Québec.
- À Montréal, dans les quartiers Saint-Laurent, Saint-Léonard, Saint-Michel, Montréal-Nord et Pierrefonds, plus d'un élève sur deux n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Ce chiffre montait à près de sept élèves sur dix dans les quartiers Saint-Laurent (74,6 %) et Saint-Léonard (67,4 %). Par ailleurs, dans les quartiers Saint-Michel (24 %) et Montréal-Nord (40 %), le niveau de défavorisation est nettement au-dessus de la moyenne montréalaise (16,3 %).

CHAPITRE 2.

L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE : L'ÉTAT DE LA SITUATION ET LES ENJEUX

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord certains des effets qu'ont eus la Charte de la langue française (Loi 101) et divers programmes qui lui sont associés (nous en discuterons au chapitre suivant) sur l'intégration linguistique des jeunes issus de l'immigration au Québec. Dans un second temps, nous étudierons les données relatives à la réussite scolaire de ces élèves en insistant sur le secteur de langue française étant donné la forte concentration de ces élèves qui fréquentent ce secteur. Pour le préscolaire et le primaire, nos données sont très récentes alors que pour le secondaire, nos résultats proviennent de cohortes un peu plus anciennes. Par la suite, nous présenterons des données de quelques quartiers montréalais. Finalement, nous approfondirons l'expérience vécue par un groupe particulièrement « à risque » au secteur français, les élèves originaires de l'Asie du Sud.

Selon Baby (2002), la réussite scolaire se manifeste à deux étapes : en cours de route et en fin de compte. Réussir en cours de route consiste à être évalué à l'intérieur du cheminement scolaire et signifie « obtenir la note de passage » (p. 1). Réussir en fin de compte se mesure à la fin du trajet scolaire et signifie « obtenir son diplôme de fin d'études » (*Ibid.*). Dans le cadre de cette étude, nous suivons cette dernière définition de la réussite scolaire et la dépeignons à partir des indicateurs suivants : le retard scolaire, le taux de diplomation ou/et le taux de décrochage.

2.1. L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE

Divers chercheurs (Armand *et al.*, 2009; Mc Andrew, 2010; Toussaint, 2010), ont évalué plus de trente ans d'intervention en matière d'intégration linguistique à l'école québécoise et en font un bilan plutôt satisfaisant. Leur évaluation est basée sur plusieurs indicateurs. Premièrement, à quelques exceptions près, tous les élèves des familles immigrantes, en vertu de la Loi 101, sont scolarisés dans le réseau d'enseignement de langue française et, selon les examens ministériels, leurs acquis en français semblent satisfaisants.

C'est ce que révèle une étude récente sur la réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire au secteur français (Mc Andrew *et al.*, 2011). Cette étude, qui cible les cohortes d'élèves qui ont commencé leur secondaire 1 en 1998-1999 et en 1999-2000, montre en effet que la note moyenne en français, langue d'enseignement, des élèves issus de l'immigration (qu'ils soient de première ou de deuxième génération) est légèrement inférieure à celle des autres élèves (70,5 % versus 72,2 %). Si l'on considère toutefois que 64,6 % de ces élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, on peut dire que ce résultat est très satisfaisant, et qu'il témoigne sans doute de la qualité des services reçus.

Cette recherche montre également qu'à cette épreuve, la moyenne des élèves de première génération n'est que légèrement inférieure à celle de leurs pairs de deuxième génération (69,8 % versus 71,4 %). Cependant, il faut tenir compte du fait que, comme les examens ministériels ont lieu à la fin du secondaire, le taux de participation des élèves issus de l'immigration est déjà inférieur à celui des élèves de troisième génération ou plus (63,8 % versus 69,9 %). Il est également influencé par le faible taux de participation des élèves originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique centrale et du Sud. Chez les autres sous-groupes, la participation est légèrement ou même significativement supérieure à celle des élèves de troisième génération ou plus.

Par ailleurs, les exigences de la Loi 101 semblent avoir eu des effets appréciables quant aux usages linguistiques des élèves lors de leurs contacts informels à l'école. En effet, les résultats d'une recherche effectuée sur le sujet dans des écoles primaires et secondaires de la grande région métropolitaine (Mc Andrew *et al.*, 2001) montrent que le français était la langue d'usage des élèves de dix écoles primaires ciblées par l'étude. Par ailleurs, l'anglais n'était présent que dans quatre de ces écoles. Quant aux langues d'origine, elles étaient présentes dans la plupart des écoles, mais le taux décelé est très faible. Dans les dix écoles secondaires étudiées, le français était la langue d'usage que les élèves utilisent le plus souvent lors de leurs activités non structurées. L'anglais était présent dans toutes les écoles secondaires, mais son taux d'utilisation était plus faible que celui du français. On constate donc qu'au secondaire comme au primaire, l'usage du français est plus fréquent que l'usage de l'anglais, ce qui confirme

la tendance à la francisation. Les langues d'origine occupent la seconde place dans sept écoles secondaires étudiées (devançant l'anglais). Il faudrait toutefois actualiser ces données puisque des perceptions contradictoires subsistent toujours. D'un côté, comme dans les années 1990, les intervenants de terrain rapportent encore l'importance de l'anglais comme langue commune en milieu pluriethnique. Rappelons à cet effet que les auteurs du rapport susmentionné ont conclu à une tendance à surévaluer cette présence par rapport aux données du terrain. D'un autre côté, on pourrait s'attendre à ce que l'usage du français augmente significativement puisque la proportion des immigrants connaissant déjà cette langue avant d'arriver au Québec n'a cessé de croître durant la dernière décennie.

Quant à l'impact de la scolarisation des jeunes sur leurs orientations linguistiques futures, Pinsonneault *et al.* (2013) révèlent que près de 70 % des élèves issus de l'immigration qui ont fait leur secondaire en français ont choisi un cégep de langue française. Parmi les facteurs qui influencent ce choix, en plus de la proximité de leur communauté d'origine avec la francophonie ou l'anglophonie, il faut signaler tout particulièrement le fait de vivre à Montréal ou en région. Le choix du cégep anglais est en effet plus fréquent à Montréal, ce qui s'explique entre autres par la grande disponibilité d'établissements de langue anglaise dans cette ville. Par ailleurs, les chercheurs ont également montré que le choix du cégep de langue anglaise n'est pas nécessairement un indicateur de l'orientation linguistique future. En effet, 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. Leur pourcentage significatif (20 %) est en croissance depuis une dizaine d'années.

2.2. LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Dans cette partie, nous présentons les données relatives à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Signalons d'abord que les sources de données disponibles selon l'ordre d'enseignement ne sont pas de même nature. En effet, pour les niveaux préscolaire et primaire, il n'y a pas des données d'ensemble, en l'absence d'examens ministériels standardisés obligatoires à la fin de ces ordres d'enseignement. C'est pourquoi nous nous appuyons sur une étude quantitative très récente du MELS (2012) qui porte sur les élèves pour lesquels un financement a été accordé dans le cadre du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) et qui ont reçu une cote soutien à l'apprentissage du français (SAF).

Étant donné les modalités administratives de ce programme, cette étude porte exclusivement sur les élèves de première génération. Cependant, elle porte sur une cohorte récente, soit celle qui est entrée au primaire en 2007-2008. Cette cohorte est très représentative de cette sous-population particulière puisque durant cette année scolaire, 71 % de l'ensemble des élèves de première génération qui sont entrés au primaire dans le système scolaire public de langue française ont reçu une cote SAF. Cette étude donne également des éléments du cheminement des cohortes plus anciennes (1998-1999 et 2000-2001), mais nous ne nous attarderons pas ici sur ces résultats. Dans le cadre de cette étude, nous aborderons la performance et le cheminement scolaire à travers trois indicateurs : le classement à l'arrivée, les retards et l'accès au secondaire et les sorties du système scolaire québécois.

En ce qui concerne les élèves issus de l'immigration au secondaire, nous nous appuyons sur la recherche de Mc Andrew *et al.* (2011). En effet, bien que cette étude touche des cohortes plus anciennes (1998-1999 et 1999-2000) que celles du rapport du MELS (2012), elle présente un portrait beaucoup plus exhaustif que ce dernier. De plus, les données du rapport ne sont pas représentatives de la réalité des élèves issus de l'immigration au secondaire puisque seulement 20 % de ces élèves ont reçu une cote SAF⁵.

⁵ Depuis 1997, on évalue les performances en français des élèves nouvellement arrivés inscrits dans une commission scolaire francophone afin de cibler ceux dont la connaissance du français ne serait pas suffisante à l'effet d'être scolarisés immédiatement dans une classe régulière. Au terme de cette évaluation, certains élèves se voient assigner une cote SAF (soutien à l'apprentissage du français) qui détermine qu'ils doivent effectuer un passage obligé vers une classe de francisation.

2.2.1. AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

Les constats généraux qui émanent de l'étude du MELS (2012) ne suggèrent pas une situation inquiétante en ce qui concerne la réussite scolaire des élèves étudiés. En effet, sur le plan du classement à l'arrivée, respectivement 100 % et 96 % des élèves de 5 et 6 ans qui ont eu une première cote SAF, 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.

En ce qui concerne l'accès au secondaire, selon le classement initial, entre 84 % et 46 % des élèves qui ont eu une première cote SAF au préscolaire ou au primaire accèdent au secondaire sans retard supplémentaire. Le pourcentage maximum observé, soit 84 %, correspond aux élèves entrés au préscolaire, et le minimum, soit 46 %, se rapporte aux élèves qui ont eu une première cote SAF en troisième et en quatrième année du primaire. Le retard supplémentaire accumulé par les élèves lors du passage au secondaire se limite normalement à une seule année. En effet, 99 % des élèves qui ont eu une cote SAF au préscolaire accèdent au secondaire avec un an de retard ou moins, tandis que respectivement 92 % et 82 % des élèves qui ont eu une première cote SAF en troisième et en quatrième année du primaire sont dans la même situation (p.44). À titre de comparaison, même s'il s'agit de données portant sur un moins grand nombre de cohortes (Mc Andrew *et al.*, 2011), signalons que chez les élèves qui ont commencé leur secondaire entre 1998 et 2000, 80,4 % des élèves de troisième génération ou plus ont commencé leur secondaire à l'âge normal et que, dans le cas de l'ensemble des élèves issus de l'immigration, ce pourcentage s'élève à 65,2 %.

Il faut cependant contraster ce constat positif avec certains résultats portant sur la maturité scolaire au préscolaire de L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Institut de la statistique du Québec, 2013). En effet, celle-ci pointe vers certains déficits chez les élèves de maternelle issus de l'immigration par rapport à leurs pairs non issus de l'immigration dans chacun des domaines de maturité scolaire, soit 1) la santé physique et le bien-être, 2) la compétence sociale, 3) la maturité affective, 4) le développement cognitif et langagier et 5) l'habileté de communication et les connaissances générales.

Selon les résultats de cette étude (tableau XVII), les enfants ayant d'abord appris le français sont proportionnellement moins nombreux à être vulnérables selon la mesure composite (23 %), suivis par les enfants ayant le français et l'anglais comme langues maternelles (28 %), puis par ceux ayant d'abord appris l'anglais (33 %). Ce sont les enfants ayant une langue maternelle autre qui présentent la proportion d'enfants vulnérables la plus élevée dans au moins un domaine de développement (35 %). Par ailleurs, les enfants nés au Canada sont proportionnellement moins nombreux à présenter une vulnérabilité dans au moins un des domaines de développement que les enfants nés à l'extérieur du Canada (25 % versus 35 %) (Institut de la statistique du Québec, 2013, p. 66).

TABLEAU XVII

PROPORTION D'ENFANTS À LA MATERNELLE VULNÉRABLES PAR DOMAINE ET DANS AU MOINS UN DOMAINE DE DÉVELOPPEMENT SELON CERTAINES CARACTÉRISTIQUES, QUÉBEC, 2012

Source : Institut de la statistique du Québec, 2013, p. 63

	SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE (%)	COMPÉTENCES SOCIALES (%)	MATURITÉ AFFECTIVE (%)	DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER (%)	HABILITÉ DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES (%)	AU MOINS UN DOMAINE DE DÉVELOPPEMENT (MESURE COMPOSITE) (%)
Langue(s) maternelle(s) de l'enfant						
Français (avec ou sans autre(s) langue(s) sauf anglais)	8,6	8,6	9,6	9,3	7,7	23,1
Anglais (avec ou sans autre(s) langue(s) sauf français)	12,8	10,6	9,7	10,6	19,2	32,8
Français et anglais	10,7	10,2	11,3	9,6	13,1	27,5
Autre(s) seulement	12,6	10,4	9,6	13,3	23,3	35,1
Lieu de naissance						
Canada	9,2	8,8	9,6	9,6	9,8	24,7
Extérieur du Canada	13,6	10,7	10,6	14,5	21,2	34,7

Cela dit, il faut mettre ces résultats en rapport avec les résultats d'une étude portant sur la maturité scolaire au préscolaire de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (Boucheron *et al.*, 2012) qui sont plus nuancés. En effet, cette étude montre également que les élèves issus de l'immigration inscrits en maternelle 5 ans présentent certains déficits par rapport à leurs pairs non issus de l'immigration dans chacun des domaines de maturité scolaire. Elle identifie également des facteurs prédictifs de la vulnérabilité chez ces enfants : le lieu de naissance (au Canada versus à l'extérieur du Canada), la langue maternelle (français ou anglais versus autres) et l'admission au PASAF (oui versus non). Selon ses résultats, les proportions d'enfants vulnérables sont plus élevées dans tous les domaines de maturité scolaire chez les enfants admis au PASAF comparativement aux enfants non admis. La comparaison entre, d'autre part, les enfants nés à l'extérieur du Canada avec les enfants nés au pays et d'autre part, les enfants allophones et les non allophones montre une certaine nuance. En effet, les enfants nés à l'extérieur et les enfants allophones sont plus vulnérables dans les domaines liés à la langue et à la communication (4 et 5), mais moins vulnérables dans le domaine de santé physique et de bien-être que les enfants nés au pays et les enfants non-allophones. Notons par ailleurs que la région d'origine a un impact plus ou moins négatif sur le fait d'être né à l'extérieur du Canada : les enfants originaires de l'Europe et de l'Afrique du Nord présentent un profil semblable à celui de leurs pairs nés au Canada et parfois même, plus favorable.

Ainsi, ces résultats montrent que le fait d'être né à l'extérieur du Canada à lui seul ne constitue pas un facteur de risque pour les enfants de maternelle. Toutefois, il peut le devenir lorsqu'il est combiné au fait de fréquenter une classe d'accueil. Cependant, même ce résultat doit être nuancé car, comme on l'a vu plus haut, les résultats de l'étude du MELS suggèrent que les facteurs de vulnérabilité cernés dans les différents domaines de maturité scolaire ne sont peut-être pas aussi prédictifs de l'intégration scolaire à long terme que dans l'ensemble de la population. En effet, le profil positif des enfants qui ont reçu une cote SAF suggère que ces difficultés peuvent être passagères parce qu'elles sont liées à la fréquentation d'un nouveau système scolaire et à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

2.2.2. AU SECONDAIRE

En ce qui a trait à la réussite scolaire au secondaire, nous nous appuyons sur la recherche de Mc Andrew *et al.* (2011) qui, en se concentrant sur les cohortes ayant commencé le secondaire en 1998-1999 et en 1999-2000, compare, entre autres, les taux de diplomation et de décrochage au secondaire des élèves issus de l'immigration avec ceux des élèves de troisième génération ou plus. Cette recherche est composée d'un ensemble de tableaux descriptifs portant, d'une part, sur diverses caractéristiques des élèves de première et deuxième générations et des écoles qu'ils fréquentent et d'autre part, sur divers indicateurs relatifs à leur cheminement et à leur performance scolaires.

Dans ces analyses descriptives, les résultats sont ventilés selon sept grandes régions d'origine d'où proviennent les élèves ou leurs parents (l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, les Antilles et l'Afrique subsaharienne, l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud-Est, l'Asie du Sud, l'Europe de l'Est et l'Amérique centrale et du Sud), selon leurs caractéristiques linguistiques (le rapport qu'ils entretiennent avec la langue de scolarisation comme langue maternelle ou langue d'usage), ainsi que selon leur statut générationnel (première ou deuxième génération). De plus, les auteurs ont effectué une analyse de régression multivariée ayant comme variable dépendante la diplomation chez les élèves déjà présents dans le système scolaire québécois en secondaire 1, sept ans après l'entrée au secondaire. Il s'agissait d'une part, de cerner comment, une fois que l'on tient compte de leurs caractéristiques de départ, les élèves de première et de deuxième générations, ainsi que de certains sous-groupes, réussissent comparativement aux élèves de troisième génération ou plus et d'autre part, d'identifier les facteurs qui influencent leur performance.

Selon les résultats de cette étude, bien que les élèves de première et de deuxième générations au secondaire de langue française présentent un profil de départ beaucoup moins favorable que celui des autres élèves en ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques et socio-économiques, les caractéristiques liées au processus de scolarisation et celles qui sont liées aux écoles qu'ils fréquentent (exception : fréquentation de l'école privée), leur cheminement et leur performance scolaires sont généralement positifs.

Pour éviter de présenter à nouveau les caractéristiques des cohortes plus anciennes que celles qui ont été décrites dans le premier chapitre, nous nous contenterons dans ce chapitre de rappeler sans présenter les données statistiques, les caractéristiques des élèves issus de l'immigration au secondaire. Cependant, par la suite, nous expliquerons de manière approfondie les différents indicateurs relatifs au cheminement et à la performance scolaires (retard supplémentaire accumulé après deux ans, taux de diplomation cumulatif selon le réseau privé ou public, secteur d'obtention du diplôme, diplomation tardive et taux de décrochage net).

Les caractéristiques

Les élèves issus de l'immigration au secondaire de langue française sont plus souvent nés à l'étranger qu'au Canada et ont des origines extrêmement variées, avec toutefois une présence significative des 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. Cependant, ils ont souvent le français comme langue maternelle ou langue d'usage et par conséquent, ne sont pas très souvent identifiés au secondaire comme ayant besoin de soutien linguistique.

Par rapport à leurs pairs de troisième génération ou plus, ces élèves vivent davantage à Montréal et proviennent plus souvent de familles défavorisées. Par ailleurs, ils sont plus souvent entrés dans le système scolaire après le primaire et ont plus souvent commencé leur secondaire avec un an ou deux ans et plus de retard. De plus, ils ont été identifiés comme handicapé ou en difficulté d'apprentissage (EHDA) dans des proportions similaires que les élèves de troisième génération ou plus.

En ce qui concerne les caractéristiques des écoles fréquentées, toutes proportions gardées, ces élèves fréquentent davantage l'école privée. Lorsqu'ils fréquentent des écoles publiques, il s'agit le plus souvent d'une école en milieu défavorisé et d'une école où la présence des élèves issus de l'immigration est supérieure à 50 %.

Le cheminement et la performance scolaires

Le retard supplémentaire accumulé après deux ans

Généralement, la progression des élèves issus de l'immigration au sein du système scolaire semble similaire à celle des élèves de troisième génération ou plus. En effet, on ne note pas de différence significative, du moins chez les élèves qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire et en secondaire 1, dans le taux de retard accumulé après deux ans, qui touche environ un élève sur cinq. Le taux d'absence est cependant plus élevé chez les élèves issus de l'immigration, mais, à ce niveau, soit en secondaire 3, cet indicateur est plus susceptible d'indiquer un départ du Québec qu'un abandon pur et simple des études (tableau XVIII).

TABLEAU XVIII

ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AYANT INTÉGRÉ LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS AU PRIMAIRE OU EN SECONDAIRE 1 SELON LE RETARD SCOLAIRE SUPPLÉMENTAIRE ACCUMULÉ APRÈS DEUX ANS

Source : Mc Andrew *et al.* (2011)

	EN RETARD (%)	ABSENT (%)	PAS EN RETARD (%)
Élèves issus de l'immigration	20,3	7,5	72,2
Élèves de troisième génération ou plus	18,8	1,3	79,9

Le taux de diplomation cumulatif selon le réseau privé ou public

Les élèves issus de l'immigration obtiennent leur diplôme en plus grand nombre lorsqu'ils fréquentent le réseau privé que le réseau public (tableau XIX).

TABLEAU XIX

ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION SELON LE TAUX DE DIPLOMATION CUMULATIF DEUX ANS APRÈS LE MOMENT PRÉVU SELON LE RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT

Source : Mc Andrew *et al.* (2011)

	PUBLIC (%)	PRIVÉ (%)
Élèves issus de l'immigration	57,0	74,4
Élèves de troisième génération ou plus	65,9	87,0

Le secteur d'obtention du diplôme

Tout comme les élèves de troisième génération ou plus, les élèves issus de l'immigration au secondaire de langue française obtiennent massivement leur diplôme à la formation générale des jeunes (FGJ). Ils fréquentent légèrement davantage le secteur des adultes, mais boudent nettement plus la formation professionnelle (tableau XX).

TABLEAU XX ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU SECONDAIRE FRANCOPHONE SELON LE SECTEUR D'OBTENTION DU DIPLÔME

Source : Mc Andrew *et al.* (2011)

	FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES (%)	FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (%)	FORMATION PROFESSIONNELLE (%)
Élèves issus de l'immigration	90,5	8,5	1,0
Élèves de troisième génération ou plus	89,0	7,3	3,7

La diplomation tardive et le taux de décrochage net

L'étude du tableau XXI⁶ nous indique enfin que si sept ans après leur entrée au secondaire (en juin 2005), les élèves issus de l'immigration ont un taux de diplomation globalement plus faible que celui des élèves de troisième génération ou plus, lorsqu'on tient compte du fait que certains élèves obtiennent leur diplôme dans un horizon temporel encore plus étendu ou quittent le Québec ou encore, qu'ils poursuivent leurs études au secteur de adultes (même au-delà de la vingtaine), les différences de décrochage paraissent minimes. En fait, dans les deux cas, c'est environ un élève sur cinq qui a véritablement décroché en 2007-2008⁷.

TABLEAU XXI ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AYANT INTÉGRÉ LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS AU PRIMAIRE OU EN SECONDAIRE 1 SELON LE TAUX DE DÉCROCHAGE NET

Source : Mc Andrew *et al.* (2011)

	DIPLÔMÉS EN 2005 (%)	DIPLÔMÉS EN 2006 ET 2007 (%)	TAUX DE DÉCROCHAGE BRUT (%)	DÉPART AVANT 15 ANS (%)	PRÉSENT À L'ÉDUCATION DES ADULTES EN 2007-2008 (%)	TAUX DE DÉCROCHAGE NET (%)
Élèves issus de l'immigration	63,7	3,4	32,9	5,3	5,9	21,7
Élèves de troisième génération ou plus	69,1	4,5	26,4	0,8	4,8	20,8

⁶ Ce tableau, contrairement aux analyses précédentes, se limite aux élèves de la cohorte 1998-1999 ayant intégré le système scolaire au primaire ou en secondaire 1.

⁷ Rappelons toutefois que ces résultats concernent 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.

Ce constat positif de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire francophone cache cependant d'importantes variations selon les caractéristiques linguistiques et générationnelles, ainsi que selon la région d'origine des élèves (l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, l'Amérique centrale et du Sud, les Antilles et l'Afrique subsaharienne, l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud, l'Asie du Sud-Est et l'Europe de l'Est). En effet, les élèves qui ont 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.

Par ailleurs, les élèves de première génération obtiennent nettement moins leur diplôme que leurs pairs de deuxième génération. Cependant, il faut ajouter qu'il y a peu de différence entre ces deux groupes en ce qui concerne le décrochage net, ce qui montre que la différence dans la diplomation tient au taux de départ plus élevé des élèves de première génération du Québec (8,1 % versus 2,2 %). En ce qui concerne la région d'origine, les élèves originaires de l'Asie de l'Est, suivi par ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud-Est réussissent significativement mieux que les élèves natifs. À l'inverse, les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et, au dernier rang, les élèves de l'Asie du Sud, ont des résultats nettement inférieurs (tableau XXII).

TABLEAU

XXII

DIPLOMATION : ORDRE HIÉRARCHIQUE DES SOUS-GROUPES GÉOGRAPHIQUES, SECONDAIRE FRANCOPHONE

Source : Mc Andrew *et al.* (2011)

RÉGION D'ORIGINE DES ÉLÈVES	RAPPORT DE COTES	SIG.
Asie de l'Est	2,37	***
Europe de l'Est	1,51	***
Afrique du Nord et du Moyen-Orient	1,48	***
Asie du Sud-Est	1,29	***
Élèves de troisième génération ou plus		
Amérique centrale et du Sud	0,60	***
Antilles et de l'Afrique subsaharienne	0,54	***
Asie du Sud	0,44	***

Les facteurs explicatifs

À partir des analyses de régression, il est possible d'explorer l'impact réel d'un certain nombre des caractéristiques étudiées ci-haut sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Premièrement, les différences remarquées concernant le lieu de naissance et la langue maternelle perdent leur significativité lorsque, au moyen des analyses de régression, on tient compte des autres caractéristiques des élèves. Autrement dit, les élèves de première génération, ceux qui ont une langue maternelle ou une langue d'usage à la maison autre que le français réussissent en réalité sensiblement mieux que leurs caractéristiques de départ ne le laisseraient prévoir. En effet, d'une manière surprenante, ces élèves compensent le déficit qu'ils connaissent par rapport à leurs pairs de deuxième génération ou par rapport à ceux dont la langue maternelle ou d'usage est le français. Par contre, les différences remarquées selon les régions d'origine restent significatives. Autrement dit, dans l'explication de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, il est essentiel de considérer les caractéristiques de départ de chaque groupe ethnoculturel.

Parmi les caractéristiques sociodémographiques et socio-économiques, le fait d'être un garçon et, d'une manière moins importante, le fait d'être issu d'une famille à statut socio-économique défavorable représentent des obstacles supplémentaires à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Notons cependant que ces deux tendances sont largement partagées avec l'ensemble de la population. En effet, les filles de troisième génération ou plus obtiennent davantage leur diplôme que leurs frères et, au fur et à mesure que l'on descend dans le continuum de l'indice de statut socio-économique des familles de troisième génération ou plus, la diplomation décroît.

Cependant, dans les deux cas, l'impact paraît plus marqué que chez les élèves issus de l'immigration. Cette différence peut s'expliquer, d'une part, par le fait que les filles nées à l'étranger connaissent un avantage moins marqué sur les garçons que celles qui sont nées au pays et, d'autre part, par la moins grande congruence entre le statut socio-économique actuel des familles immigrantes et leur capital culturel, que chez les familles d'implantation plus ancienne.

Sur le plan des variables liées au processus de scolarisation, deux variables jouent un rôle négatif important sur la diplomation des élèves issus de l'immigration au secondaire. C'est d'abord et avant tout le fait d'avoir accumulé deux ans et plus de retard après l'entrée et ensuite, c'est le fait d'être arrivé en retard en secondaire 1. À l'opposé, le fait d'être entré dans le système scolaire québécois en secondaire 1, plutôt qu'au primaire ou d'avoir encore eu besoin de soutien linguistique durant la scolarité secondaire, ne créent pas de différence significative dans la diplomation de ces élèves.

Certaines caractéristiques des écoles fréquentées par ces élèves ont également un effet sur leur propension plus ou moins grande à obtenir un diplôme. Ainsi, tel qu'attendu, les élèves qui fréquentent une école privée obtiennent davantage leur diplôme que leurs pairs des écoles publiques mais ce, d'une manière nettement moins marquée que pour l'ensemble des élèves. Parmi les écoles publiques, les écoles dont l'indice de défavorisation est élevé (8-10) offrent de moins grandes chances à leur clientèle d'obtenir un diplôme, bien qu'ici la différence constatée soit moins grande qu'attendu. On peut penser que la fréquentation d'une école de milieu défavorisé par les élèves issus de l'immigration est plus conjoncturelle que chez les élèves de troisième génération ou plus, où elle est liée à une pauvreté intergénérationnelle plutôt permanente. En effet, les familles immigrantes connaissent souvent une mobilité décroissante, mais demeurent peu dans de tels milieux et leur capital culturel est souvent plus élevé que leur situation socio-économique. 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 dans un sens systématique.

Finalement, la recherche de Mc Andrew et ses collègues (2011) montre que l'appartenance des écoles à certaines commissions scolaires de Montréal est associée positivement à un taux de diplomation supérieur, une fois prises en compte toutes les autres variables qui distinguent les clientèles scolaires dans ces milieux. C'est particulièrement le cas des écoles de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et, dans une moindre mesure, des écoles de la commission scolaire de Montréal (CSDM). Un tel résultat montre que ces milieux arrivent de manière assez remarquable à compenser certains déficits de leurs élèves, lorsqu'on les compare aux écoles des autres commissions scolaires du Québec.

Les facteurs considérés expliquent autour de 50 % de la diplomation chez les élèves issus de l'immigration ou les élèves non francophones. Si l'on exclut le retard accumulé deux ans après l'entrée au secondaire, les 15 facteurs restant expliquent autour de 30 % de l'état de la diplomation de ces élèves. Ces données montrent premièrement que l'essentiel de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration ne s'explique pas par des facteurs quantifiables et que tout n'est pas joué à l'entrée au secondaire (encore moins à l'entrée au primaire). Ainsi, pour comprendre les différences de réussite scolaire chez divers groupes d'élèves issus de l'immigration, il est essentiel d'explorer l'impact des dynamiques familiales, communautaires et systémiques. C'est ce que nous ferons à la section 2.5 en nous penchant sur le groupe le plus « à risque » parmi les groupes d'élèves issus de l'immigration qui fréquentent le réseau de langue française, soit celui des élèves originaires de l'Asie du Sud.

2.3. LA SITUATION À MONTRÉAL ET DANS CERTAINS QUARTIERS

Bien que l'on ait des données sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration par commissions scolaires montréalaises, nous n'avons pas fait d'études descriptives concernant la réussite scolaire de ces élèves dans l'ensemble de Montréal et ce, depuis une étude comparative réalisée en 2009 sur la réussite scolaire des élèves allophones à Montréal, à Vancouver et à Toronto (Mc Andrew *et al.*, 2009). Cependant, cette étude ne compare pas les élèves non-francophones montréalais avec l'ensemble des élèves non-francophones québécois, mais avec les élèves non-anglophones des deux autres métropoles.

Toutefois, on a mené une étude sur les variations spatiales de la diplomation secondaire chez les jeunes Québécois issus de l'immigration en considérant ceux de l'Île de Montréal (le territoire de trois commissions scolaires de langue française : la CSDM, la CSMB et la CSPI) et de ses banlieues (le territoire des commissions scolaires de Laval, de Rivière du Nord, des Affluents, de la Seigneurie des Mille-Îles, Marie-Victorin, des Patriotes et des trois

Lacs), ainsi que ceux du reste du Québec (Pinsonneault *et al.*, 2013). Cette étude se concentre sur les cohortes des élèves de première et de deuxième générations qui sont arrivés pour la première fois au secondaire en 1998 ou en 1999 (y compris en cours de scolarité) dans une école de la province appartenant au secteur français d'enseignement (groupe cible). Elle les compare avec les élèves de troisième génération et plus (groupe témoin).

Selon les résultats de cette recherche, les élèves du groupe cible présentent des caractéristiques, globalement moins positives que celles des élèves du groupe témoin. Cependant, la variation spatiale des caractéristiques des premiers ressemble à celle que l'on observe pour les seconds - plus positives en banlieue montréalaise que dans le reste du Québec – sauf que les écarts observés entre les deux groupes varient plus ou moins entre les caractéristiques. Après avoir contrôlé les différences de caractéristiques entre les groupes, les élèves du groupe cible sont bien plus enclins à obtenir leur diplôme que ceux du groupe témoin et ce, surtout à Montréal.

Comme nous l'avons montré à la fin du premier chapitre, sur l'île de Montréal, cinq quartiers présentent des taux de multiethnicité particulièrement élevés (RRM, 2013) : Saint-Laurent, Saint-Léonard, Saint-Michel, Montréal-Nord et Pierrefonds. Plus précisément, plus d'un élève dans ces quartiers sur deux n'a ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Ce chiffre monte à près de sept élèves sur dix dans les quartiers Saint-Laurent et Saint-Léonard (RRM, 2013). Dans cette partie, nous présentons les taux de vulnérabilité de l'ensemble des enfants de ces quartiers en maternelle et leurs taux de décrochage du secondaire. Cependant, comme dans chacun de ces quartiers une grande proportion des enfants sont allophones, ces chiffres peuvent nous renseigner sur l'état de la réussite scolaire de ces élèves.

À Saint-Laurent, plus de deux élèves de maternelle sur cinq entrent à l'école primaire avec une vulnérabilité dans au moins un domaine de maturité scolaire. Près d'un élève sur trois quitte l'école secondaire Saint-Laurent sans diplôme ni qualification. Contrairement à la tendance générale, en 2011, les filles de ce quartier décrochent sensiblement plus que les garçons (35,6 % versus 25,5 %). Cette tendance est bien particulière à ce quartier. Dans le quartier Saint-Léonard, plus d'un quart des élèves de maternelle entrent à l'école primaire avec une vulnérabilité et 23,8 % des élèves de l'école secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry quitte le secondaire sans diplôme ni qualification.

Dans le quartier Saint-Michel, plus d'un élève de maternelle sur trois entre à l'école avec une vulnérabilité dans au moins un domaine de maturité scolaire. Ce chiffre monte à 40 % dans le quartier Montréal-Nord. À Saint-Michel, 50 % des élèves de l'école secondaire Louis-Joseph-Papineau à (CSDM) quitte le secondaire sans diplôme ni qualification. C'est le cas de 32 % des élèves de l'école secondaire Calixa-Lavallée et 23 % des élèves de l'école secondaire Henri-Bourassa (CSPI) à Montréal-Nord. Enfin, tandis que 30 % des enfants qui entrent à la maternelle à Pierrefonds présentent une vulnérabilité au moment de leur entrée à l'école primaire, 16 % des élèves de l'école secondaire Dorval-Jean-XXIII (CSMB) quittent le secondaire sans diplôme ni qualification.

2.4. UNE EXPLORATION DES DYNAMIQUES INFLUENÇANT D'UN GROUPE « À RISQUE » : LES JEUNES ORIGINAIRES DE L'ASIE DU SUD

Dans les écoles secondaires publiques de langue française du Québec, parmi les élèves immigrants de différentes origines ethniques, les élèves originaires de l'Asie du Sud (Inde, Bangladesh, Pakistan et Sri Lanka) présentent le plus fort taux de décrochage et ce, même quand on tient compte de leur départ élevé de la province avant l'âge de 15 ans (plus de 15 %).

Les résultats des recherches quantitatives montrent que le profil problématique de ces élèves s'explique en partie par les caractéristiques négatives de leur groupe, qui sont autant de nature sociodémographique, socio-économique et linguistique que liées au processus de scolarisation (Bakhshaei, 2011 ; Bakhshaei et Mc Andrew, 2011). En effet, ces élèves sont plus souvent nés à l'étranger et moins souvent entrés dans le système scolaire québécois au primaire que l'ensemble des élèves issus de l'immigration. De plus, quand ils arrivent au secondaire, ils le font majoritairement avec du retard. Par ailleurs, ils ont moins souvent le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage à la maison et ont nettement plus souvent besoin de soutien linguistique au secondaire que leurs autres pairs issus de l'immigration. De plus, ils sont quasiment absents de l'école privée et ont aussi la particularité d'être le groupe le plus fortement concentré sur l'île de Montréal. En outre, ils sont le seul groupe au sein duquel on note une surreprésentation des garçons par rapport aux filles. Enfin, les familles de ce groupe présentent un profil socio-économique fortement défavorisé

Ces caractéristiques montrent que les élèves originaires de l'Asie du Sud représentent une clientèle particulièrement vulnérable quand on les compare aux élèves de 3^e génération ou plus et même à l'ensemble des élèves d'origine immigrée. Toutefois, des nuances apparaissent dans ce constat particulièrement selon le pays d'origine et la génération. En effet, les élèves originaires de l'Inde ont un profil plus favorable que leurs pairs originaires du Bangladesh et du Pakistan et les élèves nés au Canada présentent un meilleur profil que leurs pairs nés dans le sous-continent indien.

Des recherches qualitatives (Bakhshaei *et al.*, 2012 ; Bakhshaei, 2013) basées sur des rencontres/entrevues avec des élèves d'origine sud-asiatique, des parents sud-asiatiques ainsi que des intervenants scolaires et communautaires confirment que les principaux facteurs qui influencent négativement la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud semblent liés à leur cheminement scolaire : l'entrée dans le système scolaire québécois seulement au secondaire, l'arrivée en cours de scolarité secondaire, ainsi que les retards scolaires accumulés à la suite de la migration, au temps passé en classe d'accueil ou aux difficultés en français.

Le statut socio-économique faible et les déficits linguistiques sont également évoqués par différents répondants comme des facteurs essentiels dans le cheminement négatif de ces élèves. On mentionne à cet égard tout particulièrement le statut socio-économique défavorisé ou très défavorisé de ces familles, le faible niveau d'éducation des parents ainsi que leurs horaires de travail chargés. Par ailleurs, les familles d'origine sud-asiatique adoptent davantage l'anglais comme langue seconde que le français. C'est également la langue qu'elles connaissent le plus, même si une part importante des parents originaires de cette région ne parle aucune de ces deux langues. L'ensemble de ces facteurs influence également le soutien scolaire limité que les parents sud-asiatiques sont en mesure d'offrir à leurs enfants ainsi que leur faible participation à l'école.

Néanmoins, plusieurs répondants mentionnent la valorisation de l'éducation et le respect accordé aux enseignants comme points positifs qui encouragent culturellement la réussite scolaire des jeunes d'origine sud-asiatique. Cependant, beaucoup d'intervenants scolaires s'inquiètent de la fréquence des voyages des élèves d'origine sud-asiatique vers le pays d'origine durant l'année scolaire. Cette habitude entre en contradiction avec les attentes élevées des parents quant à l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, tous les répondants identifient les attentes différenciées envers les garçons et les filles comme facteurs qui peuvent jouer dans des sens différents sur la performance et l'intégration de ces jeunes.

Cependant, l'étude illustre également l'importance des dynamiques scolaires et systémiques dans les problèmes vécus par les élèves originaires de l'Asie du Sud. À cet égard, on mentionne tout particulièrement le classement des élèves au moment de leur arrivée dans le système scolaire québécois. En effet, on les identifierait parfois à tort comme sous-scolarisés ou on les classerait dans un niveau inférieur par rapport à leurs acquis, à cause d'un manque de sensibilité aux biais linguistiques ou culturels. Plusieurs répondants soulignent également l'insuffisance des ressources en ce qui concerne l'accueil et les activités de rapprochement avec les parents. Cependant, on peut se réjouir de la perception partagée par l'ensemble des répondants voulant que les élèves sud-asiatiques ne font pas l'objet de discrimination dans les relations quotidiennes à l'école.

Plusieurs de ces problèmes, tant familiaux que scolaires, touchent d'autres communautés. Cependant, contrairement aux communautés d'implantation plus ancienne ou mieux structurée, la communauté sud-asiatique présente une faible complétude institutionnelle et dispose de peu d'organismes dont la vocation première est axée sur l'intégration des jeunes à leur nouvelle société ainsi que sur leur réussite scolaire. Par ailleurs, la distance importante perçue par les parents eux-mêmes entre la culture sud-asiatique et la culture québécoise, ainsi que la culture de collectivisme qui favorise considérablement l'attachement aux valeurs d'origine et la protection du visage de la famille, limitent l'ouverture des familles sud-asiatiques face aux organismes communautaires de la société civile qui poursuivent ce mandat (Ghosh et Guzder, 2011). Sans surprise, cette retenue semble prédominer davantage au sein des familles nouvellement arrivées que des familles dont les enfants sont nés au Canada. Elle s'applique par ailleurs sensiblement plus aux filles qu'aux garçons. L'analyse des données montre entre autres que le fait que les familles sud-asiatiques n'aient pas souvent recours aux organismes communautaires à vocation scolaire pourrait avoir un effet défavorable sur l'intégration socioscolaire des jeunes de cette communauté.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

L'intégration linguistique

Le bilan de plus de trente ans d'intervention en matière d'intégration linguistique des élèves issus de l'immigration à l'école québécoise est plutôt satisfaisant. Mc Andrew et al. (2011), en ciblant les cohortes d'élèves qui ont commencé leur secondaire 1 en 1998-1999 et en 1999-2000, démontre que la note moyenne en français langue d'enseignement chez les élèves issus de l'immigration (qu'ils soient de première génération ou de deuxième génération) est légèrement inférieure à celle des autres élèves (70,5 % versus 72,2 %).

La réussite scolaire au primaire

En ce qui concerne la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au primaire, les constats généraux qui émanent d'une étude ministérielle récente (MELS, 2012) ne suggèrent pas une situation inquiétante. En effet, sur le plan du classement à l'arrivée, respectivement 100 % et 96 % des élèves de 5 et 6 ans qui ont eu une première cote de soutien à l'apprentissage du français (SAF), 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. En ce qui concerne l'accès au secondaire, selon le classement initial, entre 84 % et 46 % des élèves qui ont eu une première cote SAF au préscolaire ou au primaire accèdent au secondaire sans retard supplémentaire. Le maximum observé, 84 %, concerne les élèves entrés au préscolaire, et le minimum, 46 %, s'observe chez les élèves qui ont eu une première cote SAF en troisième et en quatrième année du primaire. Le retard supplémentaire accumulé par les élèves lors du passage au secondaire se limite normalement à une seule année. À titre de comparaison, 80,4 % des élèves de troisième génération ou plus ont commencé leur secondaire à l'âge normal et dans le cas de l'ensemble des élèves issus de l'immigration, ce pourcentage s'élève à 65,2 %. Cela dit, L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Institut de la statistique du Québec, 2013) révèle l'existence de déficits chez les élèves de maternelle issus de l'immigration par rapport à leurs pairs non issus de l'immigration et ce, dans chacun des domaines de maturité scolaire, soit 1) la santé physique et le bien-être, 2) la compétence sociale, 3) la maturité affective, 4) le développement cognitif et langagier et 5) l'habileté de communication et les connaissances générales.

La réussite scolaire au secondaire de langue française :

Par rapport à leurs pairs d'implantation plus ancienne, les élèves issus de l'immigration (cohortes 1998 et 1999) ont accumulé un peu plus de retard scolaire supplémentaire deux ans après leur entrée en secondaire 1; ont nettement moins obtenu un diplôme secondaire cinq ans après leur entrée en secondaire 1; continuent de présenter un déficit significatif sept ans après leur entrée en secondaire 1; ont décroché de manière équivalente neuf ans après leur entrée en secondaire 1; et se répartissent de manière équivalente entre la formation générale des jeunes et l'éducation des adultes, mais choisissent moins la formation professionnelle.

Les différences selon les régions d'origine sont marquées : les élèves originaires de l'Asie de l'Est, suivi par ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud-Est réussissent significativement mieux que les élèves natifs du pays. À l'inverse, les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et, au dernier rang, les élèves de l'Asie du Sud ont des résultats nettement inférieurs. Cependant, les variations intragroupes sont également importantes au sein de diverses communautés.

Certains facteurs expliquent cette situation :

Les élèves issus de l'immigration au secondaire de langue française sont plus souvent nés à l'étranger qu'au Canada. Cependant, ils ont souvent le français comme langue maternelle ou langue d'usage et, par conséquent, ne sont pas très souvent identifiés au secondaire comme ayant besoin de soutien linguistique. Par rapport à leurs pairs de troisième génération ou plus, ces élèves vivent davantage à Montréal et proviennent plus souvent de familles défavorisées. Par ailleurs, ils sont plus souvent entrés dans le système scolaire après le primaire et ont plus souvent commencé leur secondaire avec un an ou deux ans et plus de retard. En ce qui concerne les caractéristiques des écoles fréquentées, ils ont davantage fréquenté des écoles privées. Lorsqu'ils fréquentent des écoles publiques, ils ont davantage fréquenté une école de milieu défavorisé et une école où la présence des élèves issus de l'immigration est supérieure à 50 %.

À partir des analyses de régression, il a été possible d'explorer l'impact réel d'un certain nombre de ces caractéristiques sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Premièrement, les différences remarquées concernant le lieu de naissance et la langue maternelle perdent leur significativité. Le fait d'être issu d'une famille à statut socio-économique défavorable représente un obstacle supplémentaire à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Sur le plan des variables liées au processus de scolarisation, deux variables jouent un rôle négatif important sur la diplomation des élèves issus de l'immigration au secondaire : le fait d'avoir accumulé deux ans et plus de retard après l'entrée et le fait d'être arrivé en retard en secondaire 1. À l'opposé, le fait d'être entré dans le système scolaire québécois en secondaire 1, plutôt qu'au primaire ou d'avoir encore eu besoin de soutien linguistique durant la scolarité secondaire, ne créent pas de différence significative dans la diplomation de ces élèves. Certaines caractéristiques des écoles fréquentées par ces élèves ont également un effet sur leur propension plus ou moins grande à obtenir un diplôme. Ainsi, tel qu'attendu, les élèves qui fréquentent une école privée obtiennent davantage leur diplôme que leurs pairs des écoles publiques mais ce, d'une manière nettement moins marquée que pour l'ensemble des élèves. Parmi les écoles publiques, les écoles dont l'indice de défavorisation est élevé (8-10) offrent de moins grandes chances à leur clientèle d'obtenir un diplôme, bien qu'ici la différence constatée soit moins grande qu'attendu. Finalement, l'appartenance des écoles à certaines commissions scolaires de Montréal est associée positivement à un taux de diplomation supérieur, une fois prises en compte toutes les autres variables qui distinguent les clientèles scolaires dans ces milieux. C'est particulièrement le cas des écoles situées à la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et, dans une moindre mesure, des écoles situées à la commission scolaire de Montréal (CSDM).

CHAPITRE 3

BILAN CRITIQUE DES ENCADREMENTS D'ENSEMBLE, DES PROGRAMMES ET DES INTERVENTIONS DESTINÉS AUX ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Ce chapitre dresse un bilan critique des encadrements d'ensemble, des programmes et des interventions, offerts au niveau gouvernemental, scolaire, communautaire et universitaire et visant à répondre aux besoins des jeunes d'âge scolaire issus de l'immigration. Nous ferons d'abord un bilan critique de l'action du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en matière d'accueil et d'intégration des jeunes issus de l'immigration en milieu scolaire. Par la suite, nous présenterons quelques projets novateurs mis en œuvre par certaines commissions scolaires francophones du Québec ainsi que par certains organismes communautaires qui interviennent en matière d'accueil et d'intégration des élèves issus de l'immigration. Cependant, il faut être conscient du fait que la plupart de ces projets ne sont pas le travail exclusif d'une commission scolaire ou d'un organisme communautaire. Comme on le verra, il y a souvent une collaboration entre le milieu scolaire et le milieu communautaire. Finalement, le chapitre présentera certains projets novateurs menés en partenariat par le MELS, les commissions scolaires et le milieu universitaire.

Plusieurs recherches sur le partenariat école-communauté mettent en évidence le fait que le milieu scolaire québécois établit des liens étroits avec un ensemble d'organismes parmi lesquels on trouve d'autres institutions publiques (ex. les centres de santé et de services sociaux, les bibliothèques, les musées ou les centres de loisirs), des organismes communautaires à vocation universelle (mainstream) ou qui interviennent spécifiquement auprès des populations immigrantes, et des associations liées à des communautés ethniques ou religieuses spécifiques. Ainsi, par exemple, une étude récente de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, 2011) montre que près de 60 % des répondants des organismes communautaires en immigration ont déclaré avoir été sollicités par du personnel scolaire soit à Montréal ou en région.

Cependant, cette collaboration avec les organismes est surtout informelle et personnelle. De plus, le contact avec des associations liées à des communautés ethniques ou religieuses spécifiques paraît susciter plus de réserves (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015). En ce qui concerne la fréquence de tels liens, il n'existe aucune donnée quantifiée qui nous permettrait de l'évaluer. Une étude actuellement en cours à la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (Mc Andrew et Audet, à paraître) tente de faire un bilan sur la nature et la fréquence des contacts des écoles de cette commission scolaire avec les organismes communautaires. Cependant, ces données ne sont pas disponibles à l'heure actuelle. Le reste du chapitre fait la description et, dans certains cas, l'évaluation d'expériences novatrices intéressantes.

3.1. LES PRINCIPAUX PROGRAMMES ET INTERVENTIONS GOUVERNEMENTAUX

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) propose trois principes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative d'une part, pour favoriser l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et d'autre part, pour assurer l'éducation interculturelle auprès de l'ensemble de la population scolaire. Ces principes sont : 1) la promotion de l'égalité des chances, 2) la maîtrise du français, langue commune de la vie publique et 3) l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Selon le premier principe, l'école doit fournir à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques ethniques, religieuses et linguistiques, tous les moyens possibles pour développer leurs capacités et découvrir leurs talents. Dans le cadre de ce principe, la Politique met de l'avant la question de l'égalité des chances à la réussite scolaire. La maîtrise de la langue officielle représente une condition essentielle pour actualiser l'égalité des chances, mais également pour l'échange interculturel et l'intégration à la société.

C'est pourquoi selon le deuxième principe de la Politique, on s'attend à ce que l'école québécoise mette sur pied diverses mesures de soutien à l'apprentissage et à la maîtrise du français pour tous les élèves issus de l'immigration. Le troisième principe exige que les établissements d'enseignement contribuent à familiariser les élèves aux principes de base d'une société démocratique et leur transmettent une certaine connaissance des droits de la personne et des principes de reconnaissance de la diversité et du vivre-ensemble dans une société pluraliste.

Étant donné le mandat qui nous a été confié, nous insisterons, dans ce chapitre et dans celui qui suit, sur le premier principe.

Dans cette partie, nous discutons de certains programmes et interventions mis en place par le gouvernement pour favoriser l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration. D'abord, nous présenterons deux programmes spécifiques à ces élèves et axés sur la dimension linguistique : les classes d'accueil et le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) dont les implantations sont anciennes. Ensuite, nous décrirons les quatre principales actions menées depuis le début de la réforme que le gouvernement du Québec a enclenchée à la fin des années 1990 pour favoriser une adaptation générale du système scolaire à la diversité dominante dans la société.

3.1.1. LES SERVICES D'ACCUEIL ET DE SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Avant 1997, on offrait différents modèles de services linguistiques aux élèves issus de l'immigration ou allophones nouvellement arrivés. Il y avait les classes d'accueil fermées pour les élèves allophones nés à l'extérieur du Québec, les classes de francisation pour les élèves allophones nés au Québec, l'intégration en classe ordinaire et le soutien linguistique en dehors de la classe et le soutien linguistique pour les élèves intégrés en classe ordinaire après la classe d'accueil. Depuis 1997, ces différents modèles ont été regroupés sous le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF). Ainsi, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, tout élève non francophone qui reçoit des services éducatifs en français pour la première fois (qu'il soit né au Québec ou à l'extérieur) et dont la connaissance de la langue française ne lui permet pas de suivre normalement l'enseignement régulier, peut recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF). Ces services « ont pour objectif principal de réduire l'écart qui sépare les compétences en français des élèves non francophones de ce qui est normalement attendu des élèves francophones de leur âge. Ils permettent l'apprentissage de la langue, parallèlement à l'acquisition des divers contenus scolaires, et visent une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoise. » (MELS, 2014, p. 4).

Les commissions scolaires et les écoles offrent deux des principaux modèles pour ces services : la classe d'accueil et l'intégration directe en classe ordinaire avec soutien (MELS, 2014b). Dans les commissions scolaires du Grand Montréal, c'est le modèle de la « classe d'accueil fermée » qui prédomine actuellement, tant au primaire qu'au secondaire. En vertu de ce modèle, les élèves fréquentent habituellement ces classes entre dix et vingt mois au primaire et en moyenne vingt mois au secondaire. Généralement, c'est la maîtrise du français qui détermine la durée du séjour dans ces classes (MELS, 2014b). Selon la méta-analyse présentement en cours au Groupe de recherche sur l'immigration, l'équité et la scolarisation (GRIÉS), « les milieux où prévaut ce modèle en apprécient [généralement] son caractère structuré et systématique ainsi que l'étendue du soutien pédagogique qu'une telle formule permet d'apporter aux élèves. [Néanmoins,] les effets négatifs des classes fermées sur l'intégration sociale des élèves, ainsi que sur les liens avec les enseignants du régulier sont signalés. On déplore également le passage souvent difficile des élèves vers la classe régulière lorsqu'il n'y a pas eu intégration partielle » (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015, p. 120).

Par ailleurs, diverses recherches révèlent que ce modèle n'offre pas toujours un cadre correspondant aux besoins des élèves. En effet, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* n'impose aucune façon de faire particulière quant à la structure organisationnelle du secteur de l'accueil, mais elle encourage les milieux scolaires à innover dans leurs approches (Armand et De Koninck, 2012; Bakhshaei, 2013).

Un premier constat préoccupant à cet égard réside dans la ségrégation physique dont fait l'objet le secteur de l'accueil dans certaines écoles, particulièrement en milieux défavorisés. On peut douter qu'une telle configuration physique puisse favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves. Le manque de ressources financières au secteur de l'accueil constitue un deuxième constat préoccupant. Les intervenants scolaires rapportent qu'au cours des dernières années, le budget accordé par école à chaque enseignant en accueil a été coupé, ce qui a limité le nombre et la qualité des activités de soutien d'intégration (par exemple, les sorties éducatives ou culturelles) ainsi que le matériel d'enseignement et ce, encore une fois, plus particulièrement en milieu défavorisé. Ce manque de budget pourrait être expliqué par une mauvaise évaluation des allocations nécessaires aux services d'accueil de la part des commissions scolaires parce que, trop souvent, cette évaluation est dictée davantage par une logique budgétaire que par les besoins réels des élèves allophones en matière de soutien linguistique et d'intégration.

Un troisième constat préoccupant à propos de l'intégration des élèves allophones dans les classes d'accueil fermées a trait au développement des compétences d'évaluation des professionnels et des enseignants face à ces élèves. Dans ce domaine, on hésite souvent entre l'orientation ou le maintien indus en classe d'accueil d'élèves qui pourraient bénéficier d'une intégration en classe régulière. En outre, à cause de biais culturels ou linguistiques et d'une sous-identification comme EHDAA (Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), des élèves issus de l'immigration présentant de réels troubles d'apprentissage ne sont pas classés adéquatement, parce que les autorités scolaires craignent d'être taxées d'insensibilité culturelle ou de racisme. On constate donc une très grande hétérogénéité au niveau des compétences et des besoins des élèves en classe d'accueil fermée. De plus, les enseignants en accueil ne reçoivent pas les formations nécessaires pour intervenir auprès d'une clientèle aux besoins très diversifiés. Le manque de personnes-ressources qui veillent au bien-être et à l'épanouissement personnel des élèves (orthopédagogue, psychologue, travailleur social) rend d'autant plus nécessaire la formation spécifique des enseignants en accueil.

Un autre constat préoccupant à propos de l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans les écoles québécoises réside dans le fait que le matériel didactique de francisation est périmé. En effet, les outils didactiques qui existent actuellement ne correspondraient ni aux besoins hétérogènes de ces élèves, ni à leur groupe d'âge car ils sont plus vieux qu'avant. Une autre lacune qui limite l'encadrement des élèves en accueil est le manque d'équipement technique et informatique au secteur de l'accueil par rapport aux autres secteurs. En outre, les enseignants en accueil font état d'un problème de collaboration restreinte et inefficace entre les écoles et les organismes communautaires (Bakhshaei *et al.*, 2012; Armand et De Koninck, 2012).

Un dernier constat préoccupant concerne l'inadaptation des classes d'accueil fermées au secondaire au besoin des élèves qui arrivent avec un grand retard scolaire. Comme ces élèves ont eu un cheminement souvent problématique, ils ont besoin d'interventions qui visent à la fois les aspects psychologiques, sociaux et scolaires. Au cours des dernières années, plusieurs projets ont été mis en place pour tenir compte du parcours souvent difficile de ces élèves, parmi lesquels les ateliers d'expression théâtrale plurilingues qui seront décrits plus loin dans ce chapitre (Armand *et al.*, 2011), et une expérience d'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture en français langue seconde (Saboudjian, 2013).

L'enseignement réciproque est une technique qui repose sur l'étayage et la modélisation par l'enseignant, sur la participation des élèves ainsi que sur quatre stratégies dont se sert tout bon lecteur pour comprendre un texte, soit prédire, questionner, clarifier et résumer. Étant donné que la littérature en langue seconde valorise les langues maternelles des élèves, deux modèles d'intervention en enseignement réciproque ont été utilisés dans le cadre de ce projet novateur : un modèle traditionnel et un modèle qui favorise une ouverture aux langues maternelles des élèves. Ainsi, les élèves qui ont participé à ces ateliers ont eu l'autorisation d'échanger dans leur langue préférée afin de pouvoir transférer leurs habiletés et leurs connaissances entre les différentes langues.

L'évaluation de cette expérience a été positive. Selon l'auteure, les élèves « ont présenté des améliorations à tous les niveaux : la compréhension de texte en général, les stratégies cognitives et métacognitives dans les trois temps de la lecture et un changement de perception des tâches et objectifs de la lecture et des caractéristiques d'un bon lecteur. De plus, les élèves ayant participé à l'intervention en enseignement réciproque favorisant une ouverture aux langues maternelles ont apprécié ce type de séances et ont mentionné que ces dernières les aideront dans leur compréhension en lecture » (Saboudjian, 2013, p. 162).

Malgré la pertinence et les avantages de ces projets novateurs, il faut vraiment des approches qui permettent aux élèves de rattraper leur retard et, éventuellement, d'avoir une formation professionnelle. D'ailleurs, certaines écoles n'hésitent pas à faire passer ces jeunes directement des classes d'accueil au secteur de l'éducation des adultes. Or, dans le cadre d'une analyse portant sur les facteurs influençant la réussite scolaire d'élèves d'origine immigrée, il faut se demander s'il n'existe pas d'obstacles d'ordre systémique, inhérents au mode de fonctionnement du secteur de l'éducation des adultes, qui pourraient pénaliser les élèves qui passent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes et qui n'ont pas le profil type du « raccrocheur » adulte revenant aux études après un passage par le marché du travail.

Il faut également se demander si le secteur de l'éducation des adultes est bien adapté aux besoins variés de cet effectif scolaire, particulièrement en ce qui a trait à leurs besoins en francisation et en intégration. La Commission scolaire de Montréal a récemment mis sur pied le programme *Français de transition* qui s'adressent aux jeunes immigrants âgés de 16 à 20 ans dont la francisation en classe d'accueil est insuffisante pour accéder à la formation

générale des adultes. Diverses compétences sont acquises pendant cette formation, dont la communication orale et écrite (Potvin *et al.*, 2014). Cependant, la question de la pertinence ou non du transfert des élèves du secondaire de moins de 18 ans (ou même de moins de 21 ans) vers ce secteur reste ouverte.

En ce qui concerne le modèle des classes ordinaires avec soutien du SASAF, selon la méta-analyse de Mc Andrew et de ses collègues, « les milieux où ils prévalent (la plupart du temps, les régions), les apprécient parce qu'elles sont perçues comme favorisant une plus grande exposition au français et une meilleure intégration sociale des élèves. De plus, elles seraient particulièrement favorables à la collaboration entre le personnel de l'accueil et le personnel du régulier. Cependant, on signale, comme points problématiques, les modalités de financement qui limitent l'accès au soutien linguistique, l'aspect improvisé et la moins grande stabilité de certaines de ces initiatives ainsi que le suivi moins étroit du cheminement des élèves allophones dans ce cas de figure » (p. 120).

Néanmoins, que ce soit le cas des classes d'accueil fermées ou des classes ordinaires avec soutien, il est nécessaire de mener des recherches empiriques à la fois pour vérifier l'efficacité de chaque modèle et pour sensibiliser les intervenants et les décideurs sur l'ouverture à la diversification des modèles.

3.1.2. LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE

Créé en 1978, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) est destiné aux élèves allophones (majoritairement de seconde et même de troisième génération) en classe régulière. Il leur offre l'occasion d'apprendre leur langue d'origine, environ deux heures et demie par semaine et le plus souvent en dehors de l'horaire scolaire. Ce programme est presque exclusivement offert au primaire et ce, pour l'essentiel, dans six commissions scolaires de la grande région montréalaise (secteurs français et anglais). Traditionnellement, il visait à favoriser l'identification des enfants issus de l'immigration à leur langue et à leur culture d'origine, à améliorer leurs apprentissages en approfondissant la connaissance de leur langue maternelle et à bonifier leur estime de soi et leur intégration socioscolaire. Cependant, en 1998, à la suite de certaines difficultés, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* a donné une nouvelle orientation à ce programme. Il est alors devenu un outil pour soutenir les enfants issus de l'immigration qui arrivent en situation de grand retard scolaire. En effet, il semblerait que lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, la langue d'origine peut servir d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières, en particulier le français, et contribuer ainsi à accélérer la mise à niveau et l'intégration de l'élève.

Cependant, selon la dernière évaluation réalisée par le ministère (MELS, 2008), ce programme est encore aujourd'hui essentiellement centré sur ses visées traditionnelles, tandis que les orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ne sont pas significativement poursuivies. Par ailleurs, le programme reste limité au niveau primaire, alors que les situations problématiques relatives à la scolarisation des élèves issus de l'immigration touchent surtout le secondaire. En outre, le nombre d'élèves, de langues et de commissions scolaires touchés a peu augmenté durant les dernières années, tandis que le nombre d'élèves allophones n'a cessé d'augmenter, que leurs origines se sont diversifiées et qu'ils sont plus répartis qu'auparavant sur l'ensemble du territoire québécois. Finalement, même si le PELO est ouvert sous certaines conditions aux élèves non locuteurs de la langue cible, le programme pourrait jouer un plus grand rôle qu'il ne le fait présentement dans le développement du multilinguisme et de l'ouverture à la diversité linguistique dans l'ensemble de la population scolaire.

Cela dit, bien qu'aucune recherche scientifique récente n'ait étudié l'impact de la connaissance de la langue d'origine par les élèves allophones (qu'ils fréquentent ou non le PELO) sur leur maîtrise de la langue d'accueil et leur réussite scolaire ultérieure, Armand et ses collègues (2014) montrent que selon les intervenants du PELO à la Commission scolaire de Montréal, les effets de cette mesure ont été très bénéfiques pour les élèves concernés.

Au fil des années, le PELO a évolué et a été implanté de différentes façons selon les besoins des commissions scolaires et des écoles. Certaines commissions scolaires, dont la Commission scolaire de Montréal, l'ont intégré aux heures de classe et ce, tant dans les classes ordinaires que dans les classes d'accueil, afin de faciliter l'apprentissage des élèves en difficulté en raison d'une faible maîtrise du français (Lemay, 2012).

3.1.3. L'ADAPTATION INSTITUTIONNELLE À LA DIVERSITÉ

En ce qui concerne les initiatives du MELS pour favoriser l'adaptation générale du système scolaire à la diversité, soulignons trois types d'actions : l'élaboration de programmes d'études inclusifs et la révision d'un matériel didactique exempt de stéréotypes et reflétant la diversité, la formation du personnel scolaire en matière interculturelle et le soutien aux relations école-famille-communauté.

L'élaboration de programmes d'études inclusifs

Lors de la grande opération d'examen du système d'éducation du Québec, la question de la refonte des différentes matières du programme d'études et de leur adaptation à la réalité pluraliste et inclusive de la société a été omniprésente. On a alors préconisé une pédagogie basée sur l'équité, l'accueil de la pluralité et le respect de l'Autre dans sa différence, la prise de conscience des attitudes et des comportements discriminatoires et le rejet de toute forme d'exclusion. C'est principalement dans le domaine du *Vivre-ensemble et citoyenneté* (l'histoire, la géographie, la langue, les médias, l'éducation à la citoyenneté, l'environnement et la consommation) que l'on constate ces changements (Mc Andrew, 2010). Par exemple, depuis septembre 2008, un programme d'éthique et de culture religieuse (ECR), obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire, a remplacé les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant et d'enseignement moral. Bien que l'accent principal soit mis sur le christianisme et les « spiritualités » autochtones, les élèves ont l'occasion d'être exposés aux autres grandes pensées religieuses comme l'islam, le judaïsme, l'hindouisme, le sikhisme et le bouddhisme (MELS, 2007).

La révision des manuels scolaires pour assurer la représentation adéquate et le traitement non discriminatoire de la diversité et des groupes minoritaires et immigrants a été une autre initiative du gouvernement du Québec pour adapter le système scolaire à la diversité de sa clientèle.

Le gouvernement a en effet dû prendre ces mesures pour refléter les programmes mis à jour. Les premières tentatives à cet égard, qui remontent au début des années 1980, cherchaient plutôt à assurer la représentation de ces groupes et à supprimer les stéréotypes explicitement formulés à leur endroit. À partir des années 1990, cette action s'est élargie, visant à la fois la suppression des biais ethnocentriques et la présence accrue de la diversité. L'examen des manuels d'histoire permet de noter l'accroissement des groupes minoritaires et immigrants au niveau national et des cultures et des peuples non occidentaux au niveau international. Ces modifications ont considérablement valorisé l'apport des immigrants au développement de la société québécoise (Oueslati *et al.*, 2011; Triki-Yamani *et al.*, 2011; Hirsch et Mc Andrew, 2014).

Cependant, un hiatus entre le curriculum formel et le curriculum caché a cependant été remarqué. « [Les pratiques en classe] sont d'abord et avant tout influencées par les priorités explicites ou implicites de l'examen ministériel de fin d'année. Par ailleurs, depuis la « crise des accommodements raisonnables » de 2007 et, plus récemment, avec la controverse entourant la *Charte de la laïcité*, les milieux scolaires sont secoués par de nombreux débats concernant le degré selon lequel ils devraient tenir compte du pluralisme religieux dans leurs normes et pratiques » (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015, p. 128).

La formation du personnel scolaire en matière interculturelle

Le MELS s'est également engagé à développer les compétences nécessaires chez le personnel enseignant et dans l'ensemble du personnel scolaire pour favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés et assurer l'éducation interculturelle. En ce qui concerne la formation initiale des maîtres, où son impact est indirect, bien que la sensibilisation à cet enjeu soit l'un des éléments de la certification des programmes des universités québécoises, le bilan est mitigé, comme le révèle le rapport d'une étude quantitative et qualitative menée en 2013 dans douze universités québécoises (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). En effet, selon ce rapport, une quarantaine de cours offerts portent entièrement ou partiellement sur les enjeux liés à la prise en compte de la diversité en contexte éducatif, et ce particulièrement dans les universités montréalaises. Le rapport montre également que le contenu de ces cours expose les futurs enseignants à un ensemble d'informations sur les rapports ethniques, sur l'immigration et sur l'adaptation du système scolaire à la diversité. Le rapport relève cependant quelques limites relatives à cette offre de formation. Par exemple, en l'absence d'orientations ministérielles claires, le développement constaté s'est plus ou moins fait sans plan d'ensemble et sans concertation, d'où un besoin de coordination à l'intérieur des universités parmi les professeurs travaillant dans ce domaine.

En ce qui concerne la formation continue, le MELS organise des sessions de formation interculturelle à l'intention du personnel en exercice. Ces sessions ont pour but d'aider les enseignants et le personnel non enseignant (cadres, directions d'école, conseillers et conseillères pédagogiques, techniciens et techniciennes en éducation spécialisée, personnel des services de garde ou toute autre catégorie de personnel travaillant dans les établissements scolaires) à accroître leur compétence interculturelle pour tenir compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire, soutenant ainsi l'intégration des élèves immigrants et l'apprentissage du vivre-ensemble. Ces formations abordent les thèmes suivants : l'enseignement en contexte interculturel, l'intervention en communication interculturelle, l'inclusion, l'équité et la non-discrimination à l'école, la diversité religieuse dans le cadre de la laïcité scolaire, la prévention et la gestion des conflits de valeurs en milieu scolaire pluriethnique (l'accommodement raisonnable). Ces formations durent en général une journée. Elles peuvent se donner directement dans les écoles, les secteurs ou les commissions scolaires selon les conditions propres au milieu. Cependant, elles ne sont pas obligatoires (MICC, 2012).

D'ailleurs, selon la méta-analyse qu'effectue actuellement le GRIÉS, le bilan de l'offre de cette formation est très positif. « La grande majorité des personnes ayant suivi des sessions sur l'enseignement en contexte interculturel se disent satisfaites et jugent les thèmes couverts très pertinents. Cependant, certains déplorent que certains ateliers demeurent trop théoriques alors qu'ils auraient besoin de davantage de soutien pour réinvestir les concepts couverts dans leur pratique professionnelle. La difficulté de dégager le personnel pour assister aux formations offertes amène par ailleurs à suggérer d'intensifier la formation d'agents multiplicateurs. Enfin, on met l'accent sur la nécessité de développer des formations sur les relations interculturelles entre collègues en milieu de travail, étant donné la présence accrue d'enseignants issus de l'immigration » (Mc Andrew *et al.* à paraître en 2015, p. 127).

Le soutien aux relations école-famille-communauté

Finalement, il faut souligner que, dans le cadre de la mise en œuvre de la Politique de 1998, le MELS finance chaque année de nombreux projets entre l'école, la famille et la communauté en milieu pluriethnique. À cet égard, si les relations école-communauté sont généralement évaluées comme positives et bénéfiques par l'ensemble des personnes interrogées dans le cadre de l'évaluation de la Politique de 1998 (MELS, 2014), les relations école-famille demeurent l'un des chantiers qui aurait le plus besoin d'être développé, selon cette évaluation.

À ces efforts qui visent directement les élèves issus de l'immigration et leur famille, il faut ajouter l'existence des programmes qui soutiennent la réussite scolaire des jeunes des milieux défavorisés, dont la *Stratégie d'intervention Agir autrement* et l'*École montréalaise*, dans les milieux où la défavorisation et la multiethnicité coïncident souvent. En apportant un soutien financier aux écoles, ces programmes ont entre autres pour objectif de bonifier le partenariat école-famille-communauté afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des jeunes. « Bien que les besoins des élèves issus de l'immigration ainsi que l'adaptation des écoles à la diversité ne soient pas toujours au cœur de ces démarches, la prise de conscience à cet égard semble bien amorcée. De plus, une réflexion originale ainsi que des pistes d'action relatives à la spécificité des milieux qui sont à la fois défavorisés et pluriethniques y ont été développées » (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015, p. 126).

Finalement, dans la foulée des débats qui ont animé le Québec au cours des dernières années sur les accommodements raisonnables et la place de la diversité religieuse dans les normes scolaires, le MELS offre au personnel scolaire des sessions de formation interculturelle sur la gestion des conflits de valeurs qui, en bout de ligne, favoriseront leurs relations avec les familles. Par ailleurs, depuis 1994, il existe un module de formation à l'intention des gestionnaires portant sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire qui se voulait une contribution du gouvernement du Québec à l'adaptation des institutions scolaires à la réalité multiculturelle de la société. Ce module visait à aider les décideurs et les gestionnaires des établissements scolaires à prendre des décisions justes et éclairées en matière de conciliation des normes ou des valeurs culturelles et religieuses dans leur milieu scolaire (Mc Andrew, 1995, 2008).

3.2. LES INITIATIVES DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Le MELS, par l'entremise de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), apporte chaque année un soutien financier aux commissions scolaires francophones sur l'ensemble du territoire du Québec pour la réalisation d'initiatives visant la mise en œuvre de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (mesure 30211). Les commissions scolaires ciblées sont celles dans lesquelles au moins une école comptait un minimum de 25 élèves nés à l'extérieur du Canada. Les activités de ces commissions scolaires doivent s'inscrire à l'intérieur des deux axes (six objectifs) suivants, qui découlent de la Politique (MELS, 2014c) :

AXE 1

Soutenir et valoriser l'apprentissage du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, chez les élèves non francophones. De façon spécifique, les initiatives soutenues par la DSCC dans le cadre de cet axe peuvent avoir comme objectif de : 1.1. Promouvoir l'utilisation du français auprès des élèves non francophones en valorisant la portée culturelle et sociale de la langue française; 1.2. Favoriser des interactions de qualité entre des élèves francophones et non francophones; 1.3. Développer la littératie des élèves non francophones en soutenant des apprentissages en français ainsi que dans leur langue maternelle.

AXE 2

Favoriser une intégration harmonieuse à l'école et dans la société québécoise. Les initiatives mises en œuvre à l'intérieur de cet axe ont pour objectif de faciliter la participation active des élèves nouvellement arrivés à la vie de leur école. De façon spécifique, les initiatives soutenues par la DSCC dans le cadre de cet axe peuvent avoir comme objectif de : 2.1. Soutenir l'intégration scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés en mobilisant l'ensemble du personnel de l'école; 2.2. Permettre à l'école de développer et d'entretenir des relations de collaboration continue avec les familles immigrantes nouvellement arrivées; 2.3. Soutenir l'intégration scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés avec l'aide des ressources de la communauté.

Parmi toutes les initiatives mises en œuvre au Québec, la DSCC documente et présente sur son portail, des initiatives qui se démarquent et qui sont intéressantes à plusieurs égards. L'objectif de cette démarche est de valoriser les bonnes pratiques, de les diffuser et, ainsi, favoriser le transfert d'expertise. Pour l'instant, trois initiatives sont présentées sur le site : <http://www.ecoleplurielle.ca/accueil-et-integration/initiatives-du-milieu-scolaire>. D'autres s'ajouteront au fil du temps.

En plus de ces initiatives soutenues par la mesure 30211 de la Politique de 1998, plusieurs autres projets novateurs ont été mis sur pied, particulièrement au sein des commissions scolaires francophones de Montréal. Dans les paragraphes suivants, nous en décrivons deux de ces projets parce qu'ils répondent, dans une certaine mesure, à certaines limites mentionnées plus haut à propos de l'inadéquation des services de francisation pour les élèves au secteur des adultes et de la sous-utilisation du capital que représente la langue maternelle pour répondre aux besoins des élèves en grand retard scolaire. Ensuite, nous présenterons une initiative ambitieuse de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys qui constitue un contexte de choix pour expérimenter des pratiques qui pourront faire l'objet d'un bilan critique et être adaptées à d'autres commissions scolaires.

Le français de transition

En 2006-2007, la Commission scolaire de Montréal a développé le programme *Français de transition* dans deux centres d'éducation des adultes pour répondre aux besoins particuliers des jeunes de 16-24 ans fréquentant ces centres. Ce programme transitoire entre les classes d'accueil en FGJ et les programmes de formation du secondaire en FGA s'adresse aux élèves qui sont en âge de quitter le secteur des jeunes (16 ans et plus) mais qui éprouvent des difficultés en français qui risquent de freiner leur apprentissage au secondaire en FGA, voire de mener au découragement ou au décrochage.

Dans une recherche qualitative, Potvin et ses collègues (2014) dressent un portrait des jeunes dans ce programme selon les perceptions de deux types d'acteurs : une trentaine d'enseignants des secteurs de la FGJ et de la FGA et les jeunes du programme eux-mêmes qui font état de leur parcours migratoire, social et scolaire. Les résultats de cette recherche montrent que « si ces jeunes n'avaient pas été « pris en charge » par ce programme, ils se seraient retrouvés dans une sorte de *no man's land* entre des services d'accueil auxquels ils n'avaient plus droit dans le secteur des jeunes et des programmes inadaptés à leurs besoins dans le secteur des adultes. En créant ce programme local, la CSDM a offert aux jeunes immigrants montréalais un service adapté à leurs réalités sociale et scolaire, tout en favorisant leur persévérance scolaire dans la réussite leurs études au secondaire » (p.71). Cependant, les chercheurs soulignent qu'en dépit des soutiens majeurs qu'offre ce programme, plusieurs jeunes réfugiés ne trouvent pas en FGA les services complémentaires répondant à certains de leurs besoins psychosociaux.

L'ACLO

En 2013-2014, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) a organisé, dans 11 écoles primaires et une école secondaire, 43 groupes du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) pour 817 élèves, avec 18 enseignants. En 2012-2013, à la suite de certains problèmes rencontrés dans le cadre de ce programme à la CSPI (assiduité des élèves, formation des enseignants, une clientèle non desservie), un comité de travail formé de directions d'école, de la conseillère pédagogique et du coordonnateur propose d'effectuer un virage majeur et d'offrir des *Ateliers de culture et de langue d'origine (ACLO)*. Ces ateliers proposent des activités axées sur la valorisation de la culture d'origine et la sensibilisation à la langue maternelle afin de susciter l'engagement scolaire des élèves concernés. Au niveau des écoles, ce projet a comme objectif de favoriser un climat d'ouverture entre les cultures et d'amener les parents des communautés culturelles à accroître leur implication. Ce projet permet ainsi à la commission scolaire d'améliorer l'accessibilité de services offerts aux différentes communautés (CSPI, 2014).

Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

En tant que haut lieu de la diversité au Québec, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) constitue un contexte de choix pour mettre en place différentes initiatives de transfert et développer la formation continue du personnel scolaire. Ainsi, la CSMB a décidé de lancer un projet-pilote de centre de recherche universitaire en milieu scolaire. Cette décision a permis la création, en décembre 2013, du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. Résolument novateur, tant dans sa constitution que dans les objectifs qu'il poursuit, le Centre se veut une interface entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Les activités du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité s'inscrivent dans trois créneaux distincts, mais évidemment complémentaires.

Par son volet transfert, le Centre souhaite maximiser l'appropriation des résultats de diverses recherches portant sur la thématique de la diversité par la communauté éducative. Par son volet formation, il offre aux divers milieux un accompagnement sur différents enjeux liés au « Vivre-ensemble en français ». Et, par son volet recherche, le Centre, et les chercheurs qui y sont associés, étudient certaines problématiques liées à la diversité et optimisent la documentation et la valorisation de pratiques novatrices.

L'élaboration de la programmation scientifique par le Comité d'orientation du Centre a permis d'identifier six groupes de travail : 1. Enseigner le français en milieu pluriethnique et plurilingue : enjeux et stratégies; 2. Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovantes; 3. Populations immigrantes vulnérables et intervention psychosociale en milieu scolaire; 4. Éducation inclusive et rapprochement interculturel; 5. Intégration socioprofessionnelle du personnel issu de l'immigration récente et relations de travail en milieu pluriethnique et 6. Jeunes et adultes issus de l'immigration en formation professionnelle: enjeux et stratégies. Chacun de ces groupes de travail est sous la responsabilité d'un chercheur universitaire et d'un représentant du Service des ressources éducatives ou du Service de la formation professionnelle de la CSMB. Différents partenaires, internes ou externes à la CSMB, pourront éventuellement être appelés à se joindre aux équipes (Audet *et al.*, 2014).

3.3. L'ACTION DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES

L'action des organismes communautaires parapublics (les maisons de la culture, les bibliothèques, les CSSS, les CLSC), des organismes à vocation universelle (les Scientifines, le Jardin botanique) ou des organismes desservant uniquement les populations issues de l'immigration (la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes) en matière de soutien à la réussite scolaire des enfants ou au développement des capacités parentales s'est beaucoup accrue au cours des dix dernières années. En outre, plusieurs initiatives novatrices ont fait l'objet d'évaluation, la plupart du temps qualitative. Dans le cadre de ce bilan, nous en présentons sept. Bien que diverses recherches aient montré que certains organismes directement liés aux communautés d'origine, entre autres les lieux de culte et les écoles ethniques, peuvent jouer un rôle significatif auprès des enfants et des familles issus de l'immigration, nous ne nous pencherons pas ici sur ces stratégies car elles sont encore mal connues et mal documentées.

3.3.1. LE SOUTIEN AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES CHEZ LES ÉLÈVES

L'École du samedi

Pilotée par l'organisme Promotion Intégration Société nouvelle (PROMIS), situé dans le quartier multiethnique Côte-des-Neiges à Montréal, le projet de *l'École du samedi* propose un tutorat individuel (mentors bénévoles) aux élèves allophones du primaire (6 à 12 ans). Ce sont les enseignants des écoles partenaires qui les orientent vers ce service, mais leur participation reste volontaire. Avec l'aide du tuteur bénévole, les élèves travaillent sur leurs principales difficultés en français ou en mathématiques. Par ailleurs, les locaux de PROMIS accueillent les familles les samedis matin d'octobre à juin (soit de 9 h 30 à 10 h 45 ou de 11 h à 12 h 15) et l'organisme offre des activités complémentaires au tutorat, comme l'Éco-bricolage parents-enfants ou l'atelier Arts-Sciences (5^e et 6^e année, 9 à 12 ans), l'Éveil à la lecture et à l'écriture pour la fratrie d'âge préscolaire (3 à 5 ans). Les parents peuvent également échanger dans des cercles de discussions sur divers enjeux liés à leur intégration dans la nouvelle société ainsi qu'au vécu scolaire de leurs enfants.

Les entrevues auprès des élèves participants et de leurs parents, des responsables, des animateurs et des tuteurs de l'organisme ainsi que des écoles participantes (Marsolais, 2009; Rahm, *et al.*, 2011; TCRI, 2012) montrent que le contexte non-scolaire et les activités informelles de PROMIS facilitent l'apprentissage du français chez les jeunes. Par ailleurs, les activités offertes par l'organisme favorisent explicitement leur développement social (dont l'estime de soi et la prise de parole) et leur ouverture à la diversité. Par ailleurs, PROMIS facilite la participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants et les aide à comprendre le système scolaire, à trouver des réponses à leurs questions, à se rapprocher de l'école et à briser leur isolement. Finalement, pour les écoles, le soutien qu'offre cet organisme communautaire aux élèves qui éprouvent des difficultés est un complément et un renforcement du travail de l'enseignant. PROMIS favorise ainsi le dialogue entre la famille, les jeunes et l'école.

Cela dit, selon Rahm (2013), si plusieurs intervenants scolaires qui réfèrent les élèves au programme sont ouverts à la complémentarité du tutorat individualisé et des ateliers d'art et de sciences, leur intérêt principal réside dans le premier type d'intervention, c'est à dire qu'ils espèrent une amélioration du rendement scolaire des jeunes. C'est également le souhait de plusieurs de parents allophones. Cependant, Marsolais (2009) montre que le fait de se concentrer sur l'apprentissage de la langue pourrait avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des élèves. De plus, le fait d'identifier les participants à *l'École du samedi* comme étant des « élèves à risque » pourrait conduire à une certaine stigmatisation de ces jeunes par leurs pairs. Cependant, on pourrait éviter cette situation en valorisant le programme chez les enseignants et reconnaissant les efforts des élèves.

J'apprends avec mon enfant!

J'apprends avec mon enfant (JAME) est un organisme à but non lucratif qui a pour mission de prévenir l'analphabétisme et le décrochage scolaire par la promotion de la lecture auprès des jeunes du primaire (6-9 ans) et de leur famille. Si l'organisme a vu le jour uniquement depuis quelques années, le programme JAME existe depuis près de vingt ans. En effet, il a été mis sur pied en 1991 par la Commission scolaire Sault Saint-Louis avant d'être intégré plus tard à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys⁸. Ce programme, en collaboration avec les organismes

⁸ <http://rocqld.org/public/membres/membre/montreal/japprends-avec-mon-enfant/>

et les établissements scolaires du milieu et la Ville de Montréal, repose sur un engagement significatif d'une centaine de bénévoles dans une dizaine d'arrondissements montréalais afin de promouvoir le plaisir de lire auprès des enfants et de leur famille et à développer l'apprentissage de la lecture.

Essentiellement, il s'agit, d'une part, de cercles de lecture dans les écoles et les bibliothèques (ateliers d'une durée de 45 minutes) et, d'autre part, d'activités de lecture à domicile deux fois par semaine durant l'année scolaire auprès des enfants identifiés par les intervenants scolaires comme ayant une faible maîtrise du français (rencontres d'une durée de 45 minutes). De plus, l'organisme offre, à la fin de l'année, un livre à chaque enfant participant.

L'évaluation formelle (Kanouté *et al.*, 2011), réalisée par le biais d'entrevues auprès des bénévoles, des responsables de l'organisme, des familles et des écoles participantes, a identifié des retombées très positives pour les élèves participant, entre autres en ce qui concerne le goût pour la lecture et l'estime de soi. Certains enseignants mentionnent également des progrès dans l'apprentissage de la lecture et l'augmentation de pratiques liées à la littératie ainsi que de la fréquentation de la bibliothèque. Quant aux bénévoles, ils trouvent que les visites à domicile et leurs contacts avec les familles leur permettent de mieux comprendre la diversité ethnoculturelle. Certains désaccords sont cependant soulignés entre l'organisme qui suit l'objectif de la réussite éducative dans son sens large et les parents qui s'attendent parfois à une aide aux devoirs. De plus, dans le cas des élèves référés par l'école, les intervenants de l'organisme déplorent le manque de communication et d'échange d'information entre l'expérience de lecture à domicile et le vécu de l'enfant à l'école. Les répondants du milieu scolaire soulignent à cet égard le manque de disponibilité des enseignants (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015).

Le Mentorat Adultes

Comme on l'a vu dans un exemple plus haut, au cours des dernières années, plusieurs milieux ont eu recours au mentorat entre des élèves issus de l'immigration en difficulté et des personnes pouvant leur venir en aide. L'une de ces activités s'est déroulée dans deux centres d'éducation des adultes de quartiers défavorisés (Potvin et Leclercq, 2010, 2012). Leur objectif était de répondre aux divers problèmes d'ordre socioscolaire (le lien avec l'établissement, le rendement scolaire et l'insertion professionnelle) et psychologique (la confiance en soi et l'estime de soi) des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration qui fréquentent ces centres.

« Pour ce faire, on s'est appuyé sur un accompagnement personnalisé fondé sur une relation volontaire avec un jeune adulte qui devait être du même sexe que l'élève « mentoré » et constituer un modèle de réussite sur le plan académique, professionnel ou social. La relation avec ce mentor devait être régulière, par le biais de rencontres au moins une fois par semaine et s'inscrire dans la durée, soit autour de 45 heures d'encadrement. Son rôle était d'écouter le jeune, de le conseiller et de l'encourager, de lui suggérer des solutions ou des ressources face à ses problèmes ou, de façon plus précise, de lui fournir un soutien direct à la réalisation de divers travaux scolaires. À ce jumelage, venaient s'ajouter d'autres axes d'intervention auprès des jeunes visant le soutien psychosocial, le choix de carrière ainsi que le sentiment d'appartenance envers le centre » (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015, p. 230).

Selon l'évaluation du programme, ce dernier a des effets positifs sur la motivation des élèves, sur leur estime de soi, sur leur rythme de travail et sur leurs résultats dans certaines matières. De plus, de nombreux jeunes apprécient le fait d'être accompagné par une personne qui a aussi vécu une immigration. Cependant, l'évaluation illustre que l'aspect psychosocial de cet accompagnement est peu développé. Plusieurs problèmes organisationnels ont également été remarqués. Premièrement, il a été difficile d'assurer le maintien des relations entre mentor et « mentoré » pendant une période significative. Deuxièmement, beaucoup de mentors ont déploré le fait qu'ils étaient peu formés ou peu organisés.

3.3.2. LE LIEN ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Les actions qui favorisent le lien entre l'école et les familles immigrantes sont généralement appréciées tant par les intervenants scolaires que par les parents. Cependant leur impact a rarement fait l'objet d'une évaluation systématique. Il y a toutefois deux exceptions à cet égard : *J'apprends avec mon enfant* et *les intervenants communautaires scolaires (ICS)* ou *les intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI)*.

Les ICS/les ICSI

Le projet d'Intervenant(e) communautaire scolaire (ICS) est né au milieu des années 2000 pour répondre aux besoins spécifiques des familles des trois quartiers défavorisés et pluriethniques montréalais : Côte-des-Neiges, Bordeaux-Cartierville et Saint-Laurent. Les objectifs de ce projet sont de permettre aux parents immigrants de se familiariser avec l'école et son fonctionnement, de connaître les différentes ressources communautaires et institutionnelles de leur quartier et du grand Montréal, qui peuvent répondre à certains de leurs besoins et les soutenir dans leur processus d'intégration. Cette mise en réseau des familles, de l'école et de la communauté contribue ainsi à atteindre l'objectif principal du projet ICS qui est la réussite scolaire et sociale des enfants du quartier.

Les intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) constituent un modèle de pratique similaire aux ICS, mais qui s'est surtout développé à l'extérieur de Montréal. Il s'agit d'intervenants à l'emploi d'organismes communautaires qui œuvrent spécifiquement auprès des familles réfugiées et immigrantes, notamment dans les villes ciblées par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) dans le cadre de sa stratégie de régionalisation de l'immigration. Si les modalités financières et organisationnelles de leur poste étaient différentes à l'origine, dans le cadre de leur mandat, les ICS et les ICSI suivent essentiellement les mêmes objectifs : faire mieux connaître la société et l'école québécoises aux familles immigrantes, favoriser une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du vécu des familles immigrantes par les acteurs scolaires, soutenir la communication entre ces deux partenaires et mettre sur pied diverses activités de facilitation à cet égard (Audet et Potvin, 2013). Au niveau du travail, leurs défis se ressemblent également : la précarité de leur emploi (tant au niveau du salaire que de la formation), les barrières linguistiques dans leurs relations avec les familles, ainsi que des tensions entre la nécessité de répondre aux attentes du milieu scolaire et leur responsabilité de soutenir des familles vulnérables ne sont que quelques exemples de ces défis (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015).

Toutefois, seul le travail des ICSI a fait l'objet d'une évaluation (Harnois, 2012). Selon cette étude, le travail de ces intervenants est généralement très apprécié par le personnel scolaire qui se sent souvent peu outillé dans ses relations avec les familles immigrantes. Grâce au travail des ICSI, le personnel scolaire a pu constater une communication accrue avec les parents, une meilleure adaptation des pratiques à leurs besoins particuliers ainsi qu'une augmentation du sentiment d'appartenance à l'école et de la persévérance scolaire chez les élèves. En ce qui concerne les parents, on remarque l'impact positif de l'ICSI sur leur rapport avec l'école et leur intégration à la société, ainsi que sur la motivation scolaire de leurs enfants. Cette évaluation ainsi que notre entrevue avec la responsable du volet Jeunes de la TCRI montrent qu'il serait souhaitable d'intensifier l'intégration des ICSI au sein des équipes-école.

L'aide aux devoirs à la maison

L'aide aux devoirs à la maison est une initiative mise sur pied par l'organisme Soutien aux familles réfugiées et immigrantes de l'Estrie (SAFRIE). Reposant sur une participation volontaire des jeunes nouveaux arrivants (6 à 17 ans) et de leur famille et l'implication de bénévoles, le service consiste à offrir l'aide aux devoirs en groupe renforcée par une aide aux devoirs à la maison proposée aux familles les plus vulnérables, qui sont de diverses origines (des jeunes bhoutanais, rwandais, afghans et irakiens). Ainsi, deux à trois fois par semaine, des intervenants de l'organisme se rendent au domicile de familles allophones réfugiées installées à Sherbrooke pour une séance d'une heure d'aide aux devoirs. Le but est double : offrir un accompagnement scolaire personnalisé adapté aux besoins de chaque élève, responsabiliser les familles et leur apporter un soutien dans la prise en charge de l'aide aux devoirs de leurs enfants.

Selon l'évaluation de la TCRI (2013a), ce service aide les enfants à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces et à renforcer leur maîtrise du français. Il développe en outre leur autonomie et facilite leur intégration dans les classes ordinaires. Quant aux parents, il favorise leur compréhension du système scolaire québécois de même que leurs relations avec l'école. De plus, il les aide à aménager un espace approprié pour la période de devoirs et à développer des techniques pour aider leurs enfants.

De plus, leur participation les sort de l'isolement et leur apporte par ailleurs des ressources et des réponses à leurs questions.

3.3.3. LA FORMATION DES INTERVENANTS ET LE RAPPROCHEMENT INTERCULTUREL

Vivre ensemble au-delà de nos différences

Portée par l'organisme Vision Inter-Culturelles de Longueuil, cette initiative destinée aux élèves offre des activités pédagogiques qui utilisent les arts comme support (théâtre, musique, peinture, etc.) pour développer chez les jeunes l'ouverture à la diversité ethnique et aux différences afin de prévenir les préjugés et le racisme. Il s'agit principalement d'ateliers de trente minutes, offerts trois fois par semaine pendant toute l'année scolaire. Les élèves de l'école secondaire partenaire participent de façon volontaire et on sollicite la participation des jeunes ayant des difficultés particulières (timidité, problèmes de comportement). Cependant, d'autres activités ponctuelles en classe ont également été mises en place à la demande des enseignants et du personnel non-enseignant (ateliers de sensibilisation à la discrimination, ateliers portant sur les préjugés) de même que des interventions de médiation (en cas de conflits d'ordre ethnique ou liés à des tensions intercommunautaires). Voici quelques exemples d'activités mises sur pied par l'organisme : fabrication de masques et échanges sur l'identité, conférences et débats sur l'esclavage, ateliers de découverte de la musique africaine dans le cadre du mois de l'histoire des Noirs, création d'une pièce de théâtre collective sur le thème des différences.

Pour les jeunes, les retombées de cette initiative ont été nombreuses : création de liens entre les élèves au-delà de leurs différences; meilleure intégration des nouveaux arrivants; amélioration de la confiance en soi, de la capacité de prise de parole et du dialogue; valorisation de la créativité et de diverses formes d'expression. Au niveau de l'école, cette initiative a pu contribuer à réduire les risques de tensions et de conflits interethniques et à développer la confiance de certains élèves ayant des difficultés particulières à l'égard des membres de l'équipe-école. Cela a également permis d'améliorer la concertation entre les membres de l'équipe-école et les intervenants interculturels. On a toutefois signalé plusieurs défis, parmi lesquels : la difficulté de recruter des intervenants ayant des compétences à la fois en enseignement des arts et en rapprochement interculturel et la capacité d'assurer un financement permettant la présence quotidienne de l'intervenant interculturel.

Le soutien aux acteurs scolaires

Le rapprochement interculturel est essentiel pour faciliter le vivre-ensemble des élèves de diverses origines ethniques, mais aussi pour aider les acteurs scolaires à composer avec cette diversité. À cet égard, le Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM) offre des services de formation et d'accompagnement aux équipes-écoles ainsi qu'aux groupes de professionnels, à l'échelle d'une commission scolaire, dans leur adaptation à la diversité culturelle. Ces services ont pour objectif de donner des clés de lecture aux professionnels pour les aider à cerner les défis et les enjeux liés à l'immigration, à la diversité, à l'intégration et à l'inclusion dans le contexte québécois; à mieux évaluer les situations, à améliorer leurs interventions et à adapter leurs pratiques; à créer des espaces de dialogue entre les différents acteurs, à susciter l'échange d'expertise et à valoriser les échanges intersectoriels, à prévenir l'épuisement des professionnels et à lutter contre l'exclusion et les préjugés.

Les formations durent de un à trois jours pour des groupes de vingt personnes au maximum et couvrent un très large éventail de thématiques selon les priorités de chaque milieu : les chocs culturels des intervenants, l'adaptation des pratiques en contexte interculturel, les jeunes immigrants sous-scolarisés, l'évaluation scolaire des nouveaux arrivants, les effets de la guerre sur les familles et les enfants et l'influence de l'immigration sur la dynamique familiale. Ces formations sont animées par une équipe multidisciplinaire d'une vingtaine de formateurs, de médiateurs et de consultants (travailleurs sociaux, psychologues, avocats, enseignants, etc.) ayant une connaissance approfondie, théorique et pratique, des enjeux liés à l'immigration. Elles allient la théorie et la pratique en s'appuyant sur des lectures liées à la thématique, sur des études de cas réels, sur la présentation de vidéos et l'analyse de situations suggérées par les participants. Pour assurer un accompagnement des acteurs scolaires, de nouvelles formations sont élaborées à mesure qu'émergent de nouveaux enjeux. Un soutien pour l'analyse des besoins et la médiation auprès d'organismes ou de communautés locales qui se trouvent dans des situations complexes complète ces formations (TCRI, 2013b).

Ce service a fait l'objet d'une évaluation par la TCRI et le MELS (TCRI, 2013b). Parmi les points forts du service, l'évaluation a souligné que les participants ont enrichi non seulement leurs connaissances à propos des particularités des familles immigrantes et de leurs enfants (vie prémigratoire, parcours migratoires), mais ont également développé de nombreux savoir-faire, notamment en ce qui concerne la capacité d'établir une relation de confiance avec les jeunes et leurs familles. Ce service a ainsi pu favoriser la création d'espaces de dialogue multisectoriels et

multidisciplinaires ainsi que l'échange d'expertise. Quant aux points faibles, ils portent sur le fait de devoir s'adapter à des groupes de participants dont le niveau de sensibilisation à l'immigration ou de motivation à adapter leurs pratiques diffère (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015).

3.4. LES PROJETS NOVATEURS MENÉS EN PARTENARIAT PAR LE MELS, LES COMMISSIONS SCOLAIRES ET LE MILIEU UNIVERSITAIRE

Au cours des dernières années, le milieu universitaire, le milieu scolaire et parfois le milieu communautaire se sont beaucoup investis dans le développement de recherches-actions, notamment grâce à l'aspect structurant de programmes de recherche-action offerts dans le cadre du nouveau Programme action concertée sur la persévérance scolaire (MELS-FRQSC) ou de contrats attribués par la Direction des services aux communautés culturelles du MELS. Ces projets touchent surtout l'apprentissage du français par les élèves allophones ainsi que le soutien aux élèves en grand retard scolaire.

Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue

Les chercheuses d'une équipe en psychiatrie transculturelle de l'Université McGill (Équipe de recherche et d'intervention transculturelle – ERIT) en collaboration avec une équipe œuvrant sur le plurilinguisme en éducation de l'Université de Montréal (Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique – ÉLODIL) ont organisé des ateliers d'expression théâtrale plurilingue auprès de deux classes d'élèves allophones en situation de grand retard scolaire, dans deux écoles secondaires montréalaises situées en milieu pluriethnique et défavorisé. Deux autres classes regroupant des élèves sous-scolarisés ont accepté d'être des classes contrôles. Essentiellement, les ateliers d'expression théâtrale sont un espace sécuritaire d'expression dans une langue préférée où les jeunes issus de l'immigration sont soutenus pour créer des ponts entre leurs divers univers. Ces ateliers d'une part, légitimeraient la présence des langues d'origine à l'école et d'autre part, tempèreraient les problèmes associés aux symptômes émotionnels, ce qui pourrait avoir des effets positifs sur la performance scolaire.

« Les ateliers ont eu lieu une fois par semaine, durant des périodes de 90 minutes pendant 12 semaines. Chaque atelier comprenait une première période de réchauffement et d'exercices d'expression théâtrale, avec des activités d'éveil aux langues telles que le « message secret », transmis de bouche à oreille dans une langue choisie par les élèves, l'« écho », qui permet de jouer avec les sonorités des différentes langues, ou encore la création collective d'une « fleur des langues » au moyen de tissus. Durant la deuxième période, les élèves réunis en sous-groupes, racontaient des histoires personnelles en lien avec le thème proposé chaque semaine (les amis, le voyage, les rituels, la famille, etc.). Les participants devaient ensuite choisir l'une des histoires, préparer un jeu de rôle ou une saynète sur cette histoire et la jouer devant la classe. Les élèves avaient la possibilité de s'exprimer dans la langue de leur choix, avec parallèlement une traduction en français pour faciliter la compréhension de tous. » (Armand *et al.*, 2012, p.2)

En ce qui concerne les attitudes à l'égard de la diversité linguistique, les élèves participants ont développé leur ouverture face à l'usage des langues diverses au sein de leur école. Ils se sentent par ailleurs moins stressés de parler en français et ont une confiance accrue dans leur capacité à apprendre cette langue. Cependant, les ateliers n'ont pas conduit les jeunes participants à augmenter leur usage du français. En ce qui concerne les compétences linguistiques, des progrès ont été observés chez plusieurs élèves dans la capacité à écouter, à prendre la parole, à formuler des énoncés plus structurés et plus complexes. Leur prononciation s'est également améliorée (Armand *et al.*, 2011).

Des histoires familiales pour apprendre à écrire

Cette initiative a été réalisée à la suite d'un projet de recherche action (2011-2012) par une équipe de chercheurs, d'enseignants et d'intervenants communautaires, auprès des élèves de huit classes d'accueil ou d'élèves en classes régulières avec soutien linguistique (primaire et secondaire dans quatre commissions scolaires de Montréal et en région), et auprès de leurs parents. Il s'agissait de mettre en œuvre des ateliers d'écriture d'un livre portant sur les expériences de migration des familles. Ce livre pouvait être rédigé à plusieurs mains et comporter des textes dans les langues d'origine des jeunes et de leur famille. L'appui d'organismes communautaires favorisait les liens famille-école.

Ce livre a permis un soutien à l'apprentissage du français écrit pour les élèves (développement du vocabulaire et de la syntaxe) et a représenté une motivation à leur intégration à la nouvelle société et à l'école et un lien entre leur passé, leur présent et leur avenir. Par ailleurs, ce livre a sensibilisé les enseignants à la richesse du vécu migratoire des élèves et de leur famille et a intensifié des liens école-famille-communauté (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2013a et b).

L'éveil aux langues

Finalement, il faut mentionner les diverses expériences d'Éveil aux langues, menées sous l'égide du projet ÉLO-DIL depuis une dizaine d'années dans plusieurs classes du Québec (Armand *et al.*, 2008; Combes *et al.*, 2012; Armand et Maraillet, 2013). « Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent⁹ ». Au près des élèves allophones issus de l'immigration, les activités d'Éveil aux langues visent également à légitimer et valoriser les langues d'origine, tout en facilitant l'apprentissage de la langue d'accueil.

Parmi les diverses activités du projet, un programme mis en œuvre dans sept classes de deux écoles montréalaises pluriethniques et défavorisées, a fait l'objet d'une évaluation systématique. Ce programme s'est déroulé en deux volets. Le premier consistait à observer chez 107 élèves d'origine immigrée fréquentant une classe de préscolaire 5 ans (7 classes ordinaires ou classes d'accueil), les relations existant entre la mise en œuvre d'activités portant sur les capacités métaphonologiques et le développement de ces capacités ainsi que des habiletés de prélecture en français langue seconde. Dans le cadre du second volet, on s'est penché de manière plus approfondie sur l'expérience vécue par un petit groupe d'élèves de chacune des trois classes d'accueil quant aux effets d'activités d'Éveil aux langues sur leurs représentations de la place qu'occupent leur langue maternelle et le français langue seconde à l'école (Armand *et al.*, 2008).

Selon l'évaluation, en milieu scolaire pluriethnique, la majorité des élèves ont besoin d'un soutien dans leur apprentissage du français. Cependant, que ce soit au début ou à la fin de l'intervention, il existe peu de différences dans les capacités métalinguistiques et les habiletés de prélecture, que les élèves fréquentent une classe d'accueil ou une classe régulière. Les deux groupes ont considérablement progressé en ce qui concerne l'identification des unités phonologiques de la langue et l'établissement des liens entre l'oral ou l'écrit. « On n'a pas non plus noté de différence importante dans les acquis relatifs à la prélecture chez les élèves qui ont bénéficié d'un petit nombre d'activités d'*Éveil aux langues*. Cependant, ces élèves ont développé une représentation plus positive de la diversité linguistique, du statut de leur langue maternelle en milieu scolaire et de sa complémentarité avec le français. Ils manifestent également de plus grandes habiletés de discrimination auditive ainsi qu'une plus grande conscience linguistique que leurs pairs qui n'ont pas bénéficié de ces activités. L'ensemble de ces résultats indique minimalement qu'en plus d'avoir divers impacts bénéfiques, le fait d'avoir exploité la diversité linguistique et d'avoir autorisé la présence des langues des élèves allophones n'a pas retardé l'apprentissage en français. » (Mc Andrew *et al.*, à paraître en 2015, p. 150).

⁹ <http://www.elodil.com/qqc.html>

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

Parmi divers facteurs qui pourraient influencer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, il y a les encadrements d'ensemble que le système scolaire de la société d'accueil fournissent à ces élèves et à leurs parents. À ce niveau, le Québec a développé une expertise en matière d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français chez les élèves nouveaux arrivants. Dans les commissions scolaires du Grand Montréal, le modèle qui prédomine actuellement est celui de la « classe d'accueil fermée » tant au primaire qu'au secondaire. Bien qu'en général ce modèle soit apprécié dans les milieux où il prévaut, on signale toutefois ses effets négatifs sur l'intégration sociale des élèves et sur les liens avec les enseignants du régulier. On souligne également l'inadaptation de ce type de classes au secondaire pour répondre adéquatement aux besoins des élèves qui arrivent en grand retard scolaire. En effet, malgré la pertinence et les avantages de certains projets novateurs destinés à ces élèves, ils ont surtout besoin de formules qui leur permettent de rattraper leur retard et, éventuellement, de se former professionnellement. D'ailleurs, certaines écoles n'hésitent pas à faire passer ces jeunes directement des classes d'accueil au secteur de l'éducation des adultes. À cet égard, il faut se demander si certains obstacles d'ordre systémique, inhérents au mode de fonctionnement du secteur de l'éducation des adultes, n'ont pas pour effet de pénaliser les élèves qui passent directement du secteur des jeunes au secteur des adultes et qui n'ont pas le profil du « raccrocheur » adulte qui reprend ses études après avoir passé quelques années sur le marché du travail. Il faut également se demander si le secteur de l'éducation des adultes est adapté aux besoins variés de cet effectif scolaire, particulièrement en matière de francisation et d'intégration.

Le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) est un autre outil que le gouvernement du Québec a mis en œuvre depuis 1978, pour soutenir les enfants issus de l'immigration. Il visait traditionnellement à favoriser l'identification des enfants issus de l'immigration à leur langue et à leur culture d'origine et à améliorer leur estime de soi et leur intégration socioscolaire. Cependant, en 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* a donné une nouvelle orientation à ce programme. Il est alors devenu un outil pour soutenir les enfants issus de l'immigration qui arrivent en situation de grand retard scolaire. En effet, lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, la langue d'origine sert d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières, en particulier le français, et contribue à accélérer la mise à niveau et l'intégration de l'élève. Certaines recherches montrent que les effets de cette mesure ont été très bénéfiques pour les élèves concernés. Cependant, ce programme est encore aujourd'hui essentiellement ciblé sur ses visées traditionnelles et ne poursuit pas vraiment les orientations de la Politique de 1998. Par ailleurs, le programme reste limité au niveau primaire alors que c'est au secondaire que l'on trouve surtout des situations problématiques relatives à la scolarisation des élèves issus de l'immigration. En outre, le nombre d'élèves, de langues et de commissions scolaires touchés a peu augmenté au cours des dernières années alors que les élèves allophones sont plus nombreux, plus diversifiés et plus répartis sur l'ensemble du territoire québécois.

Le gouvernement du Québec a également essayé de favoriser l'adaptation générale du système scolaire à la diversité par trois autres types d'actions : l'élaboration de programmes d'études inclusifs (la mise en pratique du programme d'éthique et de culture religieuse) et la révision du matériel didactique pour qu'il soit exempt de stéréotypes et qu'il reflète la diversité culturelle, la formation du personnel scolaire en matière interculturelle et le soutien aux relations école-famille-communauté. Bien que l'on ait connu de grandes réussites à tous ces niveaux, diverses recherches ont remarqué un hiatus entre le curriculum formel et le curriculum caché. Par exemple, depuis la crise des accommodements raisonnables de 2007 et avec la controverse récente entourant la Charte de la laïcité, les milieux scolaires sont secoués par de nombreux débats à savoir dans quelle mesure ils devraient tenir compte du pluralisme religieux dans leurs normes et pratiques. Ou encore, bien que la majorité des enseignants et des intervenants scolaires ayant suivi des formations à l'interculturel se disent satisfaites, ces formations semblent trop théoriques et ne les soutiennent pas dans leurs pratiques quotidiennes. En ce qui concerne le soutien aux relations école-famille-communauté, si on évalue généralement les relations école-communauté comme positives et bénéfiques, les liens entre l'école et les familles immigrantes demeurent l'un des chantiers qui aurait le plus besoin d'être développé.

En plus de ces actions gouvernementales, les commissions scolaires, les organismes communautaires et le milieu universitaire ont mis en œuvre beaucoup d'autres projets que l'on peut classer en trois groupes selon leur objectif : les projets qui ciblent le soutien aux apprentissages scolaires, dont le français, chez les élèves issus de l'immigration en général et chez les élèves issus de l'immigration en grand retard scolaire en particulier; ceux qui ciblent le lien école-famille-communauté et ceux qui visent la formation des intervenants et le rapprochement interculturel. Dans le cadre de ces projets, les intervenants ont été confrontés à plusieurs défis, parmi lesquels :

- La faible reconnaissance de l'importance de ces interventions de la part des enseignants et par conséquent, leur manque de disponibilité;
- Le fait que plusieurs initiatives soutenant les relations entre l'école et la famille ait un caractère ponctuel et, par conséquent, qu'il soit difficile d'obtenir un financement récurrent pour en assurer la permanence;
- Le manque de participation des parents immigrants dans les activités de l'école;
- Le fait qu'il soit difficile de rejoindre certaines familles immigrantes et de communiquer avec elles, que ces familles ne comprennent pas le système scolaire québécois et le fait qu'il y ait des tensions attribuables à des perceptions différentes de l'apprentissage et de la discipline;
- Les tensions qui existent dans les partenariats école-communauté et qui sont attribuables fait que les acteurs scolaires et communautaires n'ont pas les mêmes logiques d'intervention.

CHAPITRE 4

LES PISTES D'ACTION À PRIORISER

Le présent diagnostic a permis d'identifier les clientèles et les milieux qui devraient faire l'objet d'une action prioritaire de la part des partenaires gouvernementaux, scolaires et communautaires, ainsi que certains domaines où l'intensification des efforts s'impose tout particulièrement. Il serait présomptueux, et fastidieux pour le lecteur, de présenter dans cette conclusion des recommandations détaillées et exhaustives à l'intention de l'ensemble de ces partenaires. Nous nous concentrerons donc ici sur les pistes qui touchent plus particulièrement la Fondation en fonction de son mandat et de la valeur ajoutée qu'elles pourraient représenter par rapport à l'action des autres partenaires. En formulant ces recommandations, nous nous sommes appuyés sur l'engagement de la Fondation dans le réseau Réunir Réussir (R²), tel que décrit sur son site Web, qui explique bien le créneau spécifique de la Fondation.

En ce qui concerne les clientèles d'élèves issus de l'immigration qui devraient faire l'objet d'une attention particulière, la recension présentée aux chapitres 1 et 2 fait clairement ressortir la situation difficile vécue par les élèves de première génération et notamment ceux qui sont arrivés en cours de scolarité secondaire. Par ailleurs, les difficultés de ces jeunes sont multipliées s'ils présentaient déjà à leur entrée dans le système scolaire québécois un grand retard scolaire, soit de plus de deux ans, par rapport à la norme. Nous avons également vu que si pour certains des élèves, la fréquentation d'un établissement d'éducation des adultes peut constituer une stratégie de sortie positive, ce secteur demeure encore très mal adapté à la transformation de sa clientèle traditionnelle. C'est d'ailleurs également le cas des écoles secondaires lorsqu'elles décident de garder les élèves issus de l'immigration au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire (soit de 16 à 18 ans). Il est donc clair que le ministère, les commissions scolaires, les écoles et les établissements d'éducation, les experts universitaires ainsi que les organismes de la société civile qui s'intéressent à la réussite des jeunes issus de l'immigration doivent apporter une attention particulière à ces sous-groupes dans leurs efforts de définition de programmes, de mise en œuvre de pratiques adaptées et de recherche.

Ces résultats sur les clientèles « à risque » au sein des élèves issus de l'immigration sont également importants parce que, dans une certaine mesure, ils vont à l'encontre des pistes généralement privilégiées dans la lutte au décrochage scolaire, tel qu'on les retrouve par exemple dans le rapport Ménard (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009) - auquel la Fondation a participé et qui sont par ailleurs réitérées sur son site Web. En effet, le choix de privilégier l'intervention précoce est mal adapté à la réalité des élèves issus de l'immigration. En effet, les élèves de deuxième génération qui ont poursuivi toute leur scolarité au Québec, ainsi que ceux de première génération qui ont intégré le système scolaire québécois durant leurs études primaires connaissent un parcours scolaire équivalent et dans certains cas, supérieur à ceux de leurs pairs d'implantation plus ancienne. D'ailleurs, dans d'autres forums (Mc Andrew *et al.*, 2011, à paraître en 2015), plusieurs chercheurs, décideurs gouvernementaux et intervenants communautaires ont formulé le souhait que la stratégie globale de lutte contre le décrochage scolaire soit plus sensible aux spécificités des clientèles immigrantes. Compte tenu de son intégration dans un large réseau de partenaires associés autour de cet enjeu, la Fondation pourrait jouer un rôle essentiel dans la dissémination de ces résultats de recherches relatifs aux élèves issus de l'immigration afin que leurs besoins soient mieux pris en compte dans ces stratégies d'ensemble.

En ce qui concerne les milieux à privilégier, les résultats du diagnostic pointent également vers une certaine redéfinition des priorités, du moins tel qu'on les trouve dans les grands encadrements gouvernementaux ou locaux. En effet, on a souvent l'habitude de considérer que ce sont les milieux montréalais qui vivent le « problème de l'immigration » et que les actions prioritaires devraient se concentrer dans les écoles de cette région (ce qui a longtemps été aussi le cas pour les ressources comme on l'a vu au chapitre 3). Notre diagnostic montre toutefois que dans l'ensemble les écoles montréalaises et encore moins celles de sa banlieue immédiate (Laval et Montérégie) ne constituent pas des milieux où la problématique de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration est particulièrement criante, du moins lorsqu'on l'évalue en fin de parcours secondaire. Ce constat globalement positif relève du profil socio-économique plus équilibrée des familles immigrantes qu'on y trouve, mais également et surtout de l'expertise et des pratiques novatrices développées depuis quarante ans dans ces milieux par les autorités et les établissements scolaires et leurs partenaires communautaires, et qui doivent être maintenues et intensifiées. En effet, toutes les écoles qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ont des besoins récurrents pour assurer leur intégration tout comme celles qui reçoivent des élèves issus des sous-groupes les plus vulnérables qui ont été identifiées dans le diagnostic.

En milieu métropolitain, les quartiers où multiethnicité et défavorisation se conjuguent, demeurent des zones tout particulièrement sensibles. Cependant, l'effet de l'immigration n'est pas toujours négatif dans de tels milieux qui ont souvent vu leurs résultats en terme de persévérance scolaire s'améliorer au fur et à mesure que les clientèles immigrantes en situation socioéconomique difficile, mais bénéficiant d'un capital culturel relativement élevé, y remplaçaient des familles de vieille souche où la pauvreté était un héritage transgénérationnel qui s'accompagnait d'un plus faible capital culturel. Les établissements qui se sont situés dans plusieurs de ces quartiers (entre autres ceux qui ont fait l'objet d'un traitement plus ciblé dans ce diagnostic), continuent d'avoir des besoins pressants qui ne sauraient être ignorés par le MELS et les autorités scolaires et municipales locales.

Dans les milieux où l'immigration est un enjeu récent et où les élèves issus de l'immigration ne représentent pas une masse critique dans la clientèle scolaire, les défis sont apparus beaucoup plus importants à travers le diagnostic. En effet, ces milieux ont souvent moins d'expertise, le financement gouvernemental, du moins jusqu'à tout récemment, y est beaucoup moins adéquat et les familles immigrantes qui s'y installent ne bénéficient pas du soutien d'une famille élargie ou d'un réseau communautaire soutenant spécifiquement l'intégration des élèves issus de l'immigration. Nous avons vu également dans diagnostic que le profil socioéconomique des familles qui s'installent en région est généralement moins favorable à la réussite scolaire puisqu'on y retrouve encore aujourd'hui proportionnellement davantage de familles réfugiées que dans la région montréalaise (même si les efforts récents de régionalisation ont fait en sorte que les populations qui s'installent en dehors des grands centres sont plus diversifiées sur le plan socioéconomique qu'elles ne l'étaient auparavant). Il s'agit donc ici d'une cible essentielle pour l'action de l'ensemble des partenaires gouvernementaux, scolaires, universitaires et communautaires et plus spécifiquement pour l'action de la Fondation.

Le diagnostic nous a permis d'identifier quatre domaines d'intervention qui devraient susciter une vaste mobilisation des forces vives de la société québécoise et où l'engagement de la Fondation pourrait avoir un effet multiplicateur.

Le premier est celui de l'expérimentation et de la mise sur pied de modèles d'enseignement du français et de scolarisation visant les élèves en grand retard qui intègrent le système scolaire québécois en cours de scolarité secondaire ou qui fréquentent le secteur de l'éducation des adultes. Les défis de ces élèves, dont il faut tenir compte dans la mise sur pied des interventions qui les visent, sont multiples. Il faut, entre autres, développer une littératie dans leur langue d'origine, atteindre rapidement le niveau de maîtrise du français nécessaire à une intégration socioprofessionnelle réussie et, enfin, développer des compétences pratiques qui leur permettent une telle intégration. Bien que diverses expériences novatrices à cet égard aient été recensées dans le diagnostic, un soutien accru de la Fondation à des initiatives réalisées en partenariat avec les universités, le MELS, les instances publiques et parapubliques actives dans l'insertion à l'emploi ainsi qu'avec divers organismes communautaires pourrait être très pertinent. Nous insistons ici particulièrement sur le rôle des organismes communautaires dont plusieurs ont une vaste expertise dans des domaines tels que l'intégration professionnelle des clientèles vulnérables, le mentorat ainsi que l'accompagnement des jeunes dans les défis qu'ils rencontrent en matière d'intégration et de conflits de valeurs.

Un second domaine qui a été identifié dans l'évaluation (MELS, 2014b) de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* comme l'un des volets où les efforts des quinze dernières années n'ont pas obtenu assez de succès concerne le soutien des écoles dans leurs relations avec les familles. En effet, bien que cet objectif figure depuis très longtemps dans l'ensemble des programmes gouvernementaux, qu'ils visent l'intégration des élèves issus de l'immigration, la réussite scolaire dans les milieux défavorisés ou la persévérance scolaire dans l'ensemble du Québec, cet élément est souvent le maillon faible des stratégies mises en œuvre, précisément dans le cas des élèves les plus à risque et des parents les plus marginalisés. Nous avons recensé dans ce diagnostic plusieurs initiatives intéressantes à cet égard, entre autres celles de l'engagement d'une personne spécifiquement responsable des relations entre l'école et la famille qui prend des formes diverses et reçoit son financement de sources variées comme les Intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) ou les intervenants communautaires scolaires (ICS). Ces intervenants jouent un rôle essentiel tout particulièrement dans les régions plutôt homogènes où les familles immigrantes sont peu nombreuses et où l'expertise est encore peu développée. Mais leur apport est également central dans nombre de quartiers montréalais où, même si les écoles reçoivent des élèves issus de l'immigration depuis longtemps, la transformation continue des flux migratoires ainsi que le remplacement des personnels scolaires font en sorte que les défis liés à la communication et aux relations avec les parents de première génération sont permanents.

Nous parlons ici de relations école-famille puisque l'évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MELS, 2014d) ainsi que divers travaux recensés dans ce diagnostic semblent montrer que les initiatives de liens entre l'école, les autres institutions publiques et les organismes communautaires à caractère universel ont connu une progression significative au cours des quinze dernières années (même s'il faudrait mieux soutenir les liens entre l'école et les organismes qui servent directement les immigrants ou des communautés spécifiques qui vivent de la marginalisation à cause de leur faible maîtrise du français ou de leurs conditions socioéconomiques difficiles). Cependant, il est clair que les projets à soutenir en matière de rapprochement entre l'école et la famille doivent associer étroitement la communauté et, tel que mentionné plus haut, le modèle d'un intervenant spécifiquement affecté à cette tâche apparaît très prometteur. De plus, comme la mesure souffre d'un financement non récurrent, l'action de la Fondation à cet égard, conjuguée à celle des autorités scolaires et municipales locales, pourrait être cruciale.

Un troisième domaine d'intervention touche le soutien aux équipes-école en milieu à risque dans leur cheminement face aux élèves issus de l'immigration, et dans la définition d'une stratégie permettant d'assurer à ces jeunes une réussite scolaire équivalente à celle de leurs pairs d'implantation plus ancienne. Nous préférons le terme d'*accompagnement* des milieux à celui de *perfectionnement* car, de plus en plus, la recherche (tout comme l'évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*) montre que le perfectionnement d'individus réalisé en dehors des milieux concernés n'a pas toujours l'effet multiplicateur souhaité. Il semble, en effet, que pour qu'un changement institutionnel survienne réellement, il faut mobilisation très localisée autour d'établissements scolaires ou de milieux spécifiques ainsi qu'un cheminement structuré et stratégique vers le développement d'une lecture commune de la situation entre les parents, les enseignants et les divers partenaires. Dans le cadre de ce diagnostic, nous avons illustré quelques initiatives de ce type menées sous l'égide d'organismes communautaires. Cependant, ces initiatives ne sont pas assez nombreuses. De plus, lorsqu'il y a de telles mobilisations autour de la persévérance scolaire ou de la lutte contre la pauvreté à travers des programmes comme *Agir Autrement* ou *l'École montréalaise*, l'intégration des besoins des élèves issus de l'immigration n'est souvent que partiellement réalisée. À cet égard, la Fondation ne peut certes remplacer les efforts du MELS et des commissions scolaires locales, qui devraient être intensifiés. Cependant, elle pourrait documenter un certain nombre d'expériences pilotes d'accompagnement des milieux qui associeraient étroitement les partenaires gouvernementaux et scolaires, le milieu universitaire ainsi que divers organismes communautaires. Étant donné l'expérience extrêmement novatrice que constitue la mise sur pied du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité à la Commission scolaire Marguerite Bourgeoys (CSMB), celle-ci pourrait constituer un milieu de choix, même s'il conviendrait sans doute que des expériences soient aussi mises sur pied dans les milieux plus homogènes à cause des défis spécifiques qu'ils connaissent.

Finalement, signalons l'importance d'assurer l'appropriation par les milieux de pratiques des nombreuses données de recherche que l'on possède sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et sur les facteurs qui l'influencent ainsi que sur les expériences positives à cet égard. La Fondation est déjà active dans de telles opérations de dissémination entre autres par son partenariat avec le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Cependant, il arrive souvent que les incidences de la recherche relative aux élèves immigrants ne soient pas suffisamment traitées dans de telles initiatives, qui s'appuient essentiellement sur la vision de la clientèle « à risque » d'implantation plus ancienne. Le MELS, la CSMB et le Groupe de recherche sur l'immigration, l'équité et la scolarisation (GRIÉS) sont déjà étroitement associés dans la réalisation de nombreuses capsules - qui suivent sensiblement le modèle que l'on trouve sur le site de la Fondation - visant à transférer les principaux résultats de la soixantaine d'études qui font l'objet de la méta-analyse que nous avons largement citée dans ce diagnostic. Le MELS et la CSMB collaborent également à la mise en ligne d'un site Web, *l'École plurielle*, qui sera lancé à l'automne 2014 et qui donnera accès à diverses ressources dans le domaine aux décideurs et aux intervenants scolaires et communautaires. Plutôt que d'intervenir directement en recherche, ce qui correspond moins à son mandat, la Fondation pourrait jouer un rôle utile et fortement multiplicateur en s'associant à ces deux initiatives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Armand, F., Hardy, M.H. et Lemay, M. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté. *Québec français*, n° 172, p. 23-24.

Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>.

Armand, F. et De Koninck, Z. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport remis au MELS.

Armand, F., Rousseau, C., Gautier, M.f., Lory, M-P., Machouf, A., Saboujian, R. et Sierra, T. (2012). *Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil : une approche novatrice pour les élèves sous-scolarisés*. Centre Métropolis du Québec Immigration et métropoles.

Armand, F., Rousseau, C., Lory, M-P. et Machouf, A. (2011). « Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil », dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement*. Montréal : PUM. p. 97-110.

Armand, F., Beck, A.I. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152.

Armand, F., Sirois, F. et Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65, 1 (September/septembre), 61-87.

Audet G. et Potvin M. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans trois quartiers pluriethniques et défavorisés de Montréal. Synthèse comparée de deux initiatives et état de la situation*. Montréal : Partenariat ARMIA et Intermai.

Audet, G., Azdouz, R. et Bédard, J.-P. (2014). *Rapport annuel 2013, centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Baby, A. (2002). *Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Consulté le 13 mai 2009.

Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse inédite de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Bakhshaei, M., Mc Andrew, M. et Georgiou, T. (2012). *Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire. État de situation et prospective pour une intervention en faveur de leur réussite*. Rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles.

Bakhshaei, M. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes Québécois originaires de l'Asie du Sud au secteur français*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction des services aux communautés culturelles, Gouvernement du Québec. 50 pages.

Bakhshaei, M. et Mc Andrew, M. (2011). La Diplomation au secondaire des jeunes Québécois de la communauté sud-asiatique. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada. Numéro spécial sur Le multiculturalisme à 40 ans*, Vol. 43, n°s 1-2, pp. 109-128. Date de publication : Décembre 2012.

Boucheron, L., Durand, D., Fournier, M. et Lavoie, S. (2012). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Qu'en est-il des enfants issus de l'immigration ?* Montréal : Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.

Combes, É., Armand, F. et Lory, M.-P. (2012). Quand les élèves animent des activités d'Éveil aux langues, in C. Balsinger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux (dir.) *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan, 139-158.

Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 14 novembre 2013*. Rapport rédigé par Dominique Sévigny. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) (2014). *Portrait de la CSPI*. Forum sur le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Présentation faite par Yves Laviolette. 2 mai 2014. Université de Montréal.

Ghosh, R. et Guzder, J. (2011). Re-bordering immigrant and refugee identities in Quebec's multicultural society: the case of South Asian (SA) youth. *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, 40(2), 12-13.

Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2014). "To Learn about the Other and to Get to Know Him: Judaism and the Jewish community of Quebec as represented in Ethics and Religious Culture textbooks", in Bengt-Ove Andreassen, and Lewis, James R. (Eds.), *Textbook Gods : Genre, Text and Teaching Religious Studies*, London : Equinox: p.86-97.

Kanouté, F., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). *Promouvoir le plaisir de la lecture auprès des enfants et de leur famille*. Rapport d'évaluation. MESS et Ville de Montréal.

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*. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

Lemay, B. (2012). *PELO Le programme d'enseignement des langues d'origine à la Commission scolaire de Montréal*. 65^e Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). 20 au 22 septembre 2012, Montréal (Québec).

Marsolais, M. (2009). *Le soutien scolaire aux élèves allophones et la collaboration école-organisme communautaire PROMIS*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Mc Andrew, M., Armand, F., Audet, G., Bakshshaei, M., Balde, A., Carpentier, A., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Tardif-Grenier, K. et Vatz-Laaroussi, M. (à paraître en 2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presse de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M., Ledent J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Saïd) (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal : MELS.

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M., Ledent, J., Sweet, R., Garnett, B. et al. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*. Rapport de recherche. Citoyenneté et Immigration Canada/Conseil canadien de l'apprentissage/Immigration et métropoles, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.

Mc Andrew, M. (2008). *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. Montréal : MELS.

Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire F. et Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 105-127.

Mc Andrew, M. (1995). Module de formation à l'intention des gestionnaires - Cahier n° 8 - Éducation interculturelle - La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Montréal : MELS.

Ministère de l'éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014a). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration, édition 2013*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014b). *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration, organisation des services*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014c). *Soutien au milieu scolaire 2013-2014 : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration. Éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014d). *La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)*. Rapport d'évaluation. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013a). *Québec: Immigration Context and Integration of Youngsters of Immigrant Origin: an Overview*. Colloque sur The School Success of Youngsters of Immigrant Origin in Quebec and Flanders – Présentation de Georges Lemieux. November 20, 2013. CeMIS - Centrum voor Migratie en Interculturele Studies, Antwerpen.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013b). *Indices de défavorisation par école - 2012-2013*. Gouvernement du Québec. http://www.concours-entrepreneur.org/upload/ckFinderFiles/files/Indices_par_CS2013p.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Évolution du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Gouvernement du Québec : Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Gouvernement du Québec. Consulté le 14 novembre 2013 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/immigration_fr_460758.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2013). *Tableaux sur l'immigration permanente au Québec : 2008-2012*. Gouvernement du Québec. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2008-2012.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2012). *Mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Offre de services au milieu scolaire*. Sessions de formation interculturelle. 2012-2013. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2007). *Tableaux sur l'immigration au Québec : 2002-2006*. Gouvernement du Québec. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2002-2006.pdf>

Oueslati B., Mc Andrew M. et Helly D. (2011). Islam and Muslim Cultures in Quebec French-language Textbooks over Three Periods: 1980s, 1990s, and the Present Day, *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 3 (1) (RAC).

Pinsonneault, G., Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). *Le cheminement et le choix linguistique, au cégep et à l'université, des élèves du secondaire français issus de l'immigration, cohortes 1998-1999 et 1999-2000*. Rapport d'étude remis à la Division des services aux communautés culturelles du MELS.

Potvin, M., Lavoie, J., Larochelle-Audet, J et Hamel, C. (2014). Les jeunes immigrants de 16-24 ans au Québec et le programme *Français de transition* en formation générale des adultes à la Commission scolaire de Montréal. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes/Canadian Journal for the Study of Adult Education*, à paraître.

Potvin, M. et Leclercq, J.B. (2012). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études*. Immigration et Métropoles, Centre Métropolis du Québec.

Rahm, J. (2013). After School And Community Programs' Role in Supporting Immigrant Youth : Stories of Opportunities for Youths' Identity Work and Learning for life, in N. Trépanier et O. Paré (dir.), *Collaboration en milieu scolaire, des pratiques prometteuses/Promising Practices for School-Family-Community Collaboration*. Montréal : Nouvelles.

Rahm, J., Gorry, A., Lachaine, A., Vazquez, I. et Kanouté, F. (2011). La littératie scientifique formelle et informelle : une dichotomie à dépasser. In L. Dionne, L. Trudel et G. Reis (dir.). *Partenariats entre milieux éducatifs pour l'essor de l'éducation scientifique : recherches et pratiques novatrices*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Réseau Réussite Montréal (RRM) (2013). *État de situation de la persévérance et la réussite scolaires dans les quartiers ciblés*. <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?article257>

Saboudjian, R. (2013). *Effet de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique.

- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) (2013a). *L'aide aux devoirs à la maison SAFRIE : vers l'autonomie des familles nouvellement arrivées*. TCRI-MELS.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) (2013b). *Composer avec la diversité culturelle des élèves : Soutien apporté aux acteurs scolaires par le Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM)*. TCRI-MELS.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) (2012). *Soutien aux apprentissages des jeunes immigrants : contribution des organismes au service des nouveaux arrivants*.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) (2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec : Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête.
- Toussaint, P. (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Triki-Yamani, A., Mc Andrew, A. et Shoubargi, S. (2011). Perception du traitement de l'Islam et du monde musulman dans les manuels scolaires d'histoire par des enseignants du secondaire. In M. Mc Andrew, A. Triki-Yamani et F. Pingle (dir.), *Teaching about Islam and the Muslim World in Canada and Europe: Formal and Real Curriculum*, numéro special, *Context, The Journal of Educational, Media Memory and Society*, 3(1), 97-117.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, Kanouté, F., Rachédi, L., Steinbach, M., Stoica, A. et Rousseau, C. (2013a). *Écriture et histoires familiales de migration : une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Rapport final produit pour le FQRSC/Action concertée.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoica, A., Combes, É. et Koné, M. (2013b). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet école-familles-communauté*. Guide d'accompagnement. FRQSC-MELS, 110 p.