

Université de Montréal

**L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du
Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques**

par

Mahsa Bakhshaei

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
option éducation comparée et fondements de l'éducation

Juin 2013

© Mahsa Bakhshaei, 2013

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud :
dynamiques familiales, communautaires et systémiques

Présentée par :
Mahsa Bakhshaei

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

François Bowen, président-rapporteur
Marie Mc Andrew, directrice de recherche
Jrène Rahm, membre du jury
Marie-Odile Magnan, membre du jury
Mela Sarkar, examinatrice externe

RÉSUMÉ

La recherche explore les dynamiques influençant la réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud (Inde, Pakistan, Sri Lanka et Bangladesh) à l'école secondaire publique de langue française. En effet, au Québec, à cet ordre d'enseignement, parmi tous les élèves immigrants de différentes origines ethniques, ces élèves présentent le plus fort taux de décrochage et ce, même si l'on tient compte de leur départ élevé de la province avant l'âge de 15 ans et de leur fréquentation importante du secteur de l'éducation des adultes.

Cette recherche vise, d'une part, à fournir une meilleure connaissance des dynamiques familiales, communautaires et scolaires qui influencent l'expérience socioscolaire et plus particulièrement, la réussite scolaire de ces élèves et, d'autre part, à identifier les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour amoindrir leurs difficultés.

Les données ont été recueillies par le biais d'une méthode mixte, consistant en des entretiens approfondis auprès d'élèves d'origine sud-asiatique et de différents acteurs du paradigme éducatif (les parents, les intervenants scolaires et communautaires), et en un questionnaire anonyme adressé exclusivement aux parents sud-asiatiques. Les données ont été analysées selon un cadre où l'élève d'origine immigrée réussit plus ou moins à l'école sous l'influence de cinq types de facteurs : socioéconomiques, linguistiques, culturels, sociostructurels et systémiques.

Les résultats de la recherche soulignent le rôle de l'élève comme acteur de sa réussite, tout en insistant sur l'impact des différents milieux qu'il fréquente. La famille est particulièrement interpellée quant à son projet migratoire, ses valeurs et ses pratiques, ainsi que ses ressources linguistiques, socioéconomiques et relationnelles. La communauté ethnique est aussi interpellée quant à son niveau de complétude institutionnelle. La recherche souligne également l'influence du système scolaire quant à ses politiques, programmes et encadrements éducatifs, mais aussi quant aux pratiques et dynamiques au sein de l'école. L'impact du contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants et du climat des relations interethniques au sein de la société d'accueil sont également mis en relief. « Ça prend tout un village pour éduquer un enfant »!

Plus précisément, selon les résultats de notre recherche, les défis des parents sud-asiatiques face à l'insertion au marché de l'emploi, leur méconnaissance du français et le fait que certaines valeurs sud-asiatiques soient parfois en contradiction avec les valeurs québécoises sont les principales dynamiques familiales qui nuisent à la réussite scolaire des élèves d'origine sud-asiatique à l'école québécoise de langue française. En ce qui concerne les dynamiques communautaires, la faiblesse institutionnelle de la communauté sud-asiatique et le petit nombre d'organismes à vocation scolaire ont également un impact important à cet égard. De plus, le classement problématique des élèves à leur arrivée dans le système scolaire québécois, les relations presque inexistantes entre l'école et les parents ainsi que certaines pratiques inadaptées à la réalité des élèves (liées aux services d'accueil et d'orientation) sont les principales dynamiques systémiques qui défavorisent l'intégration socioscolaire des élèves d'origine sud-asiatique, mais aussi celle de l'ensemble des élèves issus de l'immigration.

Mots clés : Réussite scolaire – Intégration socioscolaire – Élèves du secondaire – Immigrants – Origine sud-asiatique

ABSTRACT

This study explores dynamics that influence educational achievement among Montreal students of South Asian origin (e.g. from India, Pakistan, Sri Lanka, and Bangladesh) in public, French-language high schools. At the secondary level in Quebec, compared to other immigrant students of diverse ethnic origins, these students have the highest drop-out rate. This remains the case even when we take into account student departure from the province prior to fifteen years of age, and when we recognize this group's significant attendance in the adult education sector.

This study aims, on the one hand, to provide a deeper understanding of familial, community, and school dynamics that influence the socio-educational experience of these students, and on the other hand to identify the most appropriate and efficient means for diminishing their difficulties.

Data were gathered according to a mixed method approach, consisting of in-depth interviews with students of South Asian origin and with different actors holding educational roles (parents, as well as school and community practitioners), and an anonymous questionnaire addressed exclusively to South Asian parents. Data were analysed according to a framework evaluating the schooling achievement or failure of immigrant origin students according to five types of factors: socio-economic, linguistic, cultural, socio-structural, and systemic.

Research results highlight the role of the student as an actor in his or her achievement, all the while emphasizing the impact of diverse milieus that students occupy. The family plays a notable role in shaping their migratory project, values and practices, as well as their linguistic, socio-economic, and relational resources. The ethnic community also plays a role at an institutional completeness level. The study underscores the influence of the educational system in terms of its politics, educational programs and frameworks, including in terms of practices and dynamics within the school. Finally, the impact of the context in which new arrivals are welcomed and integrated, and the climate of inter-ethnic relations within the host society are addressed. After all, "it takes a village to raise a child!"

Specifically, the study's results indicate that challenges faced by South Asian parents entering the job market, their limited knowledge of French, and the fact that certain South Asian values sometimes conflict with Quebecois values are the main familial dynamics that undermine the educational success of students of South Asian origin in French-language schools in Quebec. With regards to community dynamics, the institutional weakness of the South Asian community, as well as the small number of organizations dedicated to education, have an important impact. Furthermore, the problematic classification of students upon arrival in the Quebec schooling system, nearly non-existent relationships between schools and parents, and certain services that are maladapted to student realities (with relation to welcoming and orientation services) are the main systemic dynamics that diminish the socio-educational integration of South Asian students, but also students of immigrant origin more generally.

Keywords: Educational achievement – Socio-educational integration – High school students – Immigrants – South Asian origin

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	V
LISTE DES TABLEAUX.....	XV
LISTE DES DIAGRAMMES.....	XVI
LISTE DES FIGURES	XVII
LISTE DES SIGLES.....	XVIII
REMERCIEMENTS.....	XX
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	
PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE.....	6
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 L'immigration au Québec.....	8
1.1.1 Les grandes vagues d'immigration	9
1.1.2 La politique d'immigration	10
1.1.3 L'intégration des immigrants	14
1.1.4 Les défis de l'intégration des minorités visibles.....	17
1.2 La communauté sud-asiatique au Québec	19
1.2.1 L'immigration et l'implantation.....	20

1.2.2	Les caractéristiques sociodémographiques	22
1.2.3	L'intégration linguistique et socioéconomique.....	23
1.2.4	Les caractéristiques résidentielles.....	27
1.2.5	L'intégration sociale	29
1.3	Le rôle de l'école en matière d'intégration au Québec	30
1.3.1	Les principes de l'intégration scolaire	31
1.3.2	Les principaux programmes et interventions mis en œuvre	32
1.3.2.1	Les classes d'accueil	33
1.3.2.2	Le Programme d'enseignement des langues d'origine	34
1.3.2.3	L'adaptation institutionnelle à la diversité.....	34
1.3.3	L'état de situation.....	38
1.3.3.1	L'intégration linguistique.....	38
1.3.3.2	La réussite scolaire.....	40
1.4	La situation socioscolaire des jeunes originaires de l'Asie du Sud au Québec	42
1.4.1	Les résultats de la recherche quantitative	42
1.4.1.1	La réussite scolaire.....	44
1.4.1.2	Les caractéristiques des élèves.....	46
1.4.1.3	Les facteurs d'influence	51
1.4.2	Les résultats de la recherche qualitative	54
1.5	Quelques tendances de la recherche nationale et internationale.....	57
1.6	Les objectifs et la pertinence de la recherche	62
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL		66
2.1	Un cadre théorique multidisciplinaire et multidimensionnel.....	67
2.2	La réussite scolaire.....	69

2.3	Les facteurs socioéconomiques	70
2.4	Les facteurs linguistiques.....	72
2.4.1	L'intégration linguistique des parents immigrants.....	72
2.4.2	L'intégration linguistique des élèves d'origine immigrée	73
2.5	Les facteurs culturels	75
2.5.1	Le capital culturel incorporé	75
2.5.1.1	Les caractéristiques personnelles	76
2.5.1.2	Les caractéristiques familiales	78
2.5.1.3	Les caractéristiques culturelles ethniques	81
2.5.2	Le capital culturel objectivé.....	83
2.5.3	Le capital culturel institutionnalisé.....	83
2.6	Les facteurs sociostructurels	84
2.6.1	Les relations parents-enfant	86
2.6.2	Les relations famille-communauté ethnique	88
2.6.3	Les relations école-famille-communauté.....	90
2.6.4	Le regard de la famille/communauté immigrante sur la société d'accueil	92
2.6.5	Le regard de la société d'accueil sur la famille/communauté immigrante	93
2.7	Les facteurs systémiques	95
2.7.1	Les politiques d'immigration et le contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants.....	95
2.7.2	Les encadrements, les politiques et les programmes éducatifs.....	97
2.7.2.1	Les services aux élèves issus de l'immigration	97
2.7.2.2	L'adaptation du système à la diversité.....	100
2.7.3	Les pratiques et les dynamiques en milieu scolaire	101
2.7.4	Les programmes en milieux parascolaires et communautaires.....	103

2.8 Les questions de recherche	106
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	110
3.1 Les fondements épistémologiques	112
3.2 La collecte de données.....	115
3.2.1 Les écoles.....	116
3.2.1.1 Les caractéristiques de l'école A et de sa clientèle.....	117
3.2.1.2 Les caractéristiques de l'école B et de sa clientèle.....	120
3.2.1.3 La collecte de données dans les écoles	121
3.2.2 La communauté.....	128
3.2.2.1 Le Centre du tutorat d'A1	131
3.2.2.2 Le Centre Jeunesse Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension.....	130
3.2.2.3 La Maisonnée, Service d'aide et de liaison pour immigrants.....	131
3.2.2.4 Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques	132
3.2.3 La famille.....	133
3.2.3.1 Les entrevues.....	134
3.2.3.2 Le questionnaire.....	137
3.3 Le traitement et l'analyse des données	143
3.4 Les forces et les limites des choix méthodologiques.....	146
DEUXIÈME PARTIE	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	151
CHAPITRE IV - ÉTAT DE LA SITUATION	152
4.1 Le cheminement scolaire	153
4.2 L'intégration sociale	155
4.3 La performance scolaire.....	160

4.4 La diplomation/L'abandon	162
Synthèse	163
 CHAPITRE V - DYNAMIQUES FAMILIALES	 166
5.1 Le projet migratoire de la famille	167
5.2 Les connaissances et les attitudes linguistiques des parents.....	176
5.3 Le statut socioéconomique de la famille.....	178
5.4 Le capital culturel de la famille	183
5.4.1 La valeur de l'éducation et les attentes parentales quant à l'école	183
5.4.2 La réaction des parents face aux chocs des valeurs conséquents à la migration .	184
5.4.2.1 La culture du silence versus la valorisation de l'expression.....	187
5.4.2.2 Le patriarcat versus l'égalité des sexes	189
5.4.2.3 Le collectivisme versus l'individualisme.....	194
5.5 Les attitudes des parents envers l'école.....	198
5.5.1 L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants	198
5.5.2 La communication parents-école	201
Synthèse	202
 CHAPITRE VI - DYNAMIQUES COMMUNAUTAIRES	 205
6.1 Les organismes communautaires sud-asiatiques à vocation d'intégration socio-scolaire.....	207
6.2 La fréquentation des organismes de la société civile par les jeunes originaires de l'Asie du Sud.....	209
6.3 Les services et les pratiques d'intervention de quatre organismes intervenant dans les écoles étudiées.....	212

6.3.1	Le Centre du tutorat d’A1	212
6.3.2	Le Centre Jeunesse-Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension.....	215
6.3.3	La Maisonnée, Service d’aide et de liaison pour immigrants	218
6.3.4	Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques	221
	Synthèse	223
CHAPITRE VII - DYNAMIQUES SYSTÉMIQUES.....		225
7.1	L’accueil et l’établissement des immigrants sud-asiatiques au Québec	227
7.1.1	Les services reçus à l’arrivée	227
7.1.2	Le climat des relations interethniques.....	227
7.1.3	L’obligation de fréquenter d’école de langue française et les départs du Québec	229
7.2	Les programmes éducatifs et les pratiques scolaires	233
7.2.1	Le classement au moment de l’arrivée dans le système scolaire québécois	233
7.2.2	Les services d’accueil et de soutien à l’apprentissage du français	234
7.2.3	Le climat des relations maître-élèves et les attentes des enseignants	241
7.2.4	La place de la culture sud-asiatique dans le curriculum québécois	244
7.2.5	La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques des établissements scolaires	247
7.2.6	Le climat des relations interethniques à l’école	249
7.2.7	Les relations avec les parents d’origine sud-asiatique	252
7.2.8	L’orientation vers la formation générale des adultes	257
	Synthèse	261

CHAPITRE VIII - CONCLUSION GÉNÉRALE.....	264
8.1 Le rappel des grandes composantes de recherche	265
8.2 Les principaux résultats et recommandations relatives aux élèves d'origine sud-asiatique dans une perspective comparative	267
8.2.1 Les dynamiques familiales.....	267
8.2.1.1 Le projet migratoire de la famille	267
8.2.1.2 Les connaissances et les attitudes linguistiques des parents.....	268
8.2.1.3 Le statut socioéconomique de la famille.....	270
8.2.1.4 Les caractéristiques culturelles	270
8.2.1.5 Les filles versus les garçons.....	273
8.2.1.6 Les différences selon le pays d'origine.....	274
8.2.1.7 Les attitudes des parents envers l'école	275
8.2.2 Les dynamiques communautaires	276
8.2.3 Les dynamiques systémiques.....	278
8.2.3.1 Les attitudes des élèves face à l'école.....	278
8.2.3.2 Les pratiques du système scolaire.....	280
8.3 Les retombées théoriques et méthodologiques	282
8.4 Les limites de la recherche et les prospectives	287
BIBLIOGRAPHIE	290
ANNEXES.....	XXI
ANNEXE 1 Lettre d'autorisation du comité d'éthique de l'Université de Montréal.....	xxii
ANNEXE 2 Formulaire de consentement intervenants scolaires.....	xxiv
ANNEXE 3 Formulaire de consentement intervenants communautaires	xxvii
ANNEXE 4 Formulaire de consentement parents.....	xxx
ANNEXE 5 Formulaire de consentement parents pour élèves	xxxiii

ANNEXE 6	Grille d’entrevue directeurs.....	xxxvi
ANNEXE 7	Grille d’entrevue enseignants et personnel non enseignant	xlvii
ANNEXE 8	Grille d’entrevue intervenants communautaires	lvii
ANNEXE 9	Grille d’entrevue parents.....	lxix
ANNEXE 10	Grille d’entrevue élèves	lxxviii
ANNEXE 11	Questionnaire version française	lxxxvi
ANNEXE 12	Questionnaire version anglaise.....	xcvi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Catégories des immigrants sud-asiatiques admis au Québec de 1997 à 2006 ..	21
Tableau II	Élèves originaires d'Asie du Sud ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 : estimation du taux net de décrochage	45
Tableau III	Élèves originaires d'Asie du Sud selon le lieu de naissance et certaines caractéristiques liées au processus de scolarisation	48
Tableau IV	Élèves originaires de l'Asie du Sud selon le statut socioéconomique de leurs familles et les caractéristiques de leur école secondaire	50
Tableau V	Diplomation des élèves originaires de l'Asie du Sud sept ans après l'entrée en secondaire 1 : impact de divers facteurs	54
Tableau VI	Facteurs influençant la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée	105
Tableau VII	Répartition des élèves inscrits à l'école A selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents.....	118
Tableau VIII	Répartition des élèves inscrits à l'école A selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison	119
Tableau IX	Répartition des élèves de l'école B selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents.....	120
Tableau X	Répartition des élèves de l'école B selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison	121
Tableau XI	Caractéristiques des entrevues avec les intervenants scolaires.....	123
Tableau XII	Caractéristiques des entrevues avec les élèves	126
Tableau XIII	Caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés, école A.....	127
Tableau XIV	Caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés, école B.....	127
Tableau XV	Caractéristiques des intervenants communautaires	129
Tableau XVI	Lieu de naissance des jeunes fréquentant le Centre Jeunesse Unie	131
Tableau XVII	Caractéristiques des parents interviewés	136
Tableau XVIII	Caractéristiques des parents répondant au questionnaire.....	142

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme I	L'immigration sud-asiatique au Québec	21
Diagramme II	Les confessions religieuses des immigrants d'origine sud-asiatique, Québec, 2001.....	23
Diagramme III	La connaissance linguistique des immigrants d'origine sud-asiatique : recensement 2001 versus recensement 2006, Québec	24
Diagramme IV	La scolarité des immigrants d'origine sud-asiatique : recensement 2001 versus recensement 2006, Québec	25
Diagramme V	Activité des immigrants d'origine sud-asiatique sur le marché de travail : recensement 2001 versus recensement 2006, Québec	25
Diagramme VI	Les revenus moyens des immigrants d'origine sud-asiatique : recensement 2001 versus recensement 2006, Québec	26
Diagramme VII	Les revenus médians des immigrants d'origine sud-asiatique : recensement 2001 versus recensement 2006, Québec	27
Diagramme VIII	Concentration spatiale des immigrants d'origine sud-asiatique à Montréal : recensement 2001 versus recensement 2006.....	28

LISTE DES FIGURES

Figure I	Le design de complémentarité	145
Figure II	La graphique de trois paradigmes de recherches majeurs comprenant les sous-types de la méthodologie mixte	146

LISTE DES SIGLES

CCFSA	Centre communautaire des femmes sud-asiatiques
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CPF	Cheminement particulier de formation
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMB	Commission scolaire Marguerite Bourgeoys
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
ICS	Intervenant communautaire scolaire
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
RHDC	Ressources humaines et Développement des compétences Canada

À Niparaj et à tous les enfants immigrants qui réussissent malgré tout!

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements vont tout d'abord à Marie Mc Andrew, ma directrice de thèse, pour sa disponibilité, ses recommandations et ses encouragements.

Je remercie vivement les membres du jury, qui ont accepté d'évaluer mon travail.

Un grand merci à tous les participants de la recherche pour leur disponibilité et leur confiance.

J'adresse toute ma gratitude à mes parents pour l'amour, la confiance et le soutien qu'ils m'ont toujours témoignés.

Merci à mes sœurs et à mon frère pour leur soutien et leur présence malgré cette distance.

Merci à mes amies Henda, Amina, Josefina et Geneviève pour leur fidélité et leur présence à mes côtés.

Merci à Marie-Claire Legaré, non seulement pour la révision de cette thèse mais aussi pour ses encouragements durant les derniers jours de rédaction.

Merci particulièrement à Ali, pour sa croyance en moi et pour son appui continu. La vie est une plus belle expérience avec toi, mon amour!

INTRODUCTION

L'immigration à grande échelle est l'un des plus importants développements, mais aussi l'un des plus importants défis sociaux de notre temps. Le Canada est particulièrement confronté à ce défi à cause d'une part, de sa politique active d'immigration et d'autre part, de ses positionnements normatifs marqués en faveur du multiculturalisme. La question liée à l'intégration des immigrants se pose de manière significative à l'école étant donné son rôle central de socialisation et de promotion sociale au sein des sociétés modernes. Cela constitue un enjeu non-négligeable pour l'école québécoise qui, depuis une quarantaine d'années, accueille une clientèle de diversité ethnoculturelle accrue. En 2009, 51 % des élèves dans les écoles de Montréal étaient issus de l'immigration et 40,6 % n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue maternelle (Carpentier *et al.*, 2009). Nos écoles accueillent de plus en plus de ces enfants, alors que nous avons besoin de connaître davantage sur leur expérience scolaire. Quels problèmes affrontent-ils? Comment réussissent-ils à surmonter ces problèmes? Que peut faire l'école pour améliorer leur expérience socioscolaire et plus particulièrement leur réussite scolaire?

Bien que les statistiques provinciales et nationales présentent un constat généralement satisfaisant de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, il existe aujourd'hui un large consensus parmi les universitaires et les instances politiques sur la nécessité de faire des bilans plus détaillés du cheminement et de la performance scolaires de divers groupes de ces élèves. En effet, les résultats des recherches récentes montrent que le constat positif quant à la réussite scolaire de l'ensemble des élèves issus de l'immigration cache les grandes disparités qui existent entre ces élèves, entre autres, selon leur lieu de naissance, leur langue maternelle ou d'usage à la maison ou leur provenance géographique. Cette réalité renvoie donc à la nécessité d'approfondir notre connaissance des expériences, des caractéristiques et des potentialités différentes de divers groupes de ces élèves.

Nous nous proposons donc, dans le cadre de notre projet de thèse, de fournir un apport empirique sur l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite scolaire d'un groupe d'élèves d'origine immigrée qui présente un taux de diplomation faible à l'école secondaire de langue française au Québec : les élèves de la communauté sud-asiatique. En effet, selon Mc Andrew *et al.* (2011a), parmi les élèves immigrants de différentes origines

(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) qui fréquentent les écoles secondaires publiques de langue française du Québec, les élèves originaires de l'Asie du Sud (Inde, Pakistan, Bangladesh 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 et de leur fréquentation importante du secteur de l'éducation des adultes.

Notre recherche vise à documenter, pour une toute première fois au Québec, l'expérience socioscolaire de ces jeunes, qu'ils soient de première ou de deuxième génération. Elle a pour principal objectif de fournir une meilleure compréhension des dynamiques familiales, communautaires et systémiques susceptibles d'influer sur leur expérience socioscolaire et plus particulièrement leur réussite. Nous chercherons également à identifier les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour atténuer les difficultés que vivent ces élèves dans leur processus de scolarisation. Cependant, nous nous limiterons aux élèves fréquentant les écoles montréalaises.

La thèse est divisée en deux parties. La première partie comporte trois chapitres et traite de la problématique de recherche, du cadre d'analyse retenu, ainsi que de l'approche méthodologique.

Le *Chapitre I* de la problématique souligne les enjeux de la réussite scolaire et de l'intégration socioscolaire pour les élèves d'origine sud-asiatique. Nous commencerons par décrire les grandes étapes du flux migratoire vers le Québec en insistant sur les enjeux de l'intégration des immigrants en général et des groupes de minorités visibles en particulier, dont font partie la population originaire de l'Asie du Sud. Puis, nous présenterons la situation de la communauté sud-asiatique, ses conditions de vie et les défis de son intégration au Québec. Le rôle que joue l'école dans l'intégration des jeunes issus de l'immigration ainsi que les principaux services à leur intention au Québec seront par la suite discutés. Puis, nous nous pencherons sur les recherches quantitatives qui existent, pour dépeindre le cheminement et la performance scolaires des jeunes d'origine sud-asiatique fréquentant une école secondaire québécoise de langue française. Cette problématisation nous permettra de faire ressortir les zones encore inexplorées, les objectifs et la pertinence de notre recherche.

Le *Chapitre II*, le cadre conceptuel, présente les principaux facteurs influençant l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Nous donnerons d'abord une définition de ce que nous entendons par la « réussite scolaire », en insistant sur une conception large de ce concept qui inclut l'expérience socioscolaire des élèves. Puis, nous nous appuyerons sur la littérature nationale et internationale et étudierons les facteurs influençant l'expérience socioscolaire et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée en les catégorisant en cinq grands groupes : les facteurs socioéconomiques, les facteurs linguistiques, les facteurs culturels, les facteurs sociostructurels et les facteurs systémiques. Puis, nous expliciterons pourquoi, pour expliquer l'état de la performance et du cheminement scolaires des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud, dans le cadre de notre thèse nous avons choisi de nous concentrer sur les facteurs familiaux, communautaires et systémiques. Le chapitre se terminera par la mise en relief des questions de recherche.

Le *Chapitre III* décrit la méthodologie de la recherche. Il explique et justifie le choix de la méthodologie mixte pour la collecte et l'analyse des données. Il explicitera le cadre épistémique dans lequel s'inscrit la recherche, puis décrira les instruments et les étapes de collecte des données ayant permis de répondre aux objectifs de la recherche. La démarche d'analyse sera par la suite explicitée de façon détaillée. Le chapitre se clora par une discussion sur les forces et les limites méthodologiques de la recherche.

La deuxième partie de la thèse est divisée en quatre chapitres et comprend l'analyse et l'interprétation des données.

Elle présente d'abord, dans le *Chapitre IV*, les résultats de notre analyse sur l'état de situation du cheminement et de la performance scolaires, ainsi que de l'intégration sociale des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud. À la fin de ce chapitre, nous présenterons une discussion comparative entre l'état de situation présenté par les recherches quantitatives qui déjà existent et les résultats de notre recherche qualitative.

Les *Chapitres V, VI et VII* présentent l'analyse des données portant sur les dynamiques influençant l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite des élèves à l'étude.

Une synthèse présentant des liens avec les éléments mis de l'avant dans le cadre conceptuel terminera chacun de ces chapitres.

Plus précisément, au *Chapitre V*, nous cernons l'influence des dynamiques, des pratiques et des caractéristiques familiales. Pour ce faire, nous nous intéressons au projet migratoire des familles sud-asiatiques, aux connaissances linguistiques des parents et à leurs attitudes face au français comme langue d'enseignement. Nous nous attarderons également au statut socioéconomique et aux ressources culturelles des parents et à leurs attitudes envers l'école.

Au *Chapitre VI*, nous étudions l'effet des dynamiques communautaires sur l'intégration socioscolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud. D'abord, nous examinerons l'offre de service des organismes sud-asiatiques ayant pour mission l'intégration socioscolaire des jeunes de la communauté. Puis, nous discuterons de l'état de la fréquentation par ces jeunes des organismes communautaires offrant des services d'intégration socioscolaire à l'ensemble de la population issue de l'immigration. Finalement, nous étudierons certains services offerts par quatre organismes communautaires qui interviennent auprès des jeunes d'origine sud-asiatique afin d'améliorer leur intégration socioscolaire.

Le dernier chapitre d'analyse, le *Chapitre VII*, explore l'influence des dynamiques systémiques, qu'ils soient au niveau des politiques d'immigration et du contexte d'accueil et d'intégration des immigrants, au niveau de divers encadrements et programmes du système scolaire destinés aux élèves immigrants ou portant sur la diversité, ou au niveau des programmes et des pratiques qui existent au sein de l'école.

La dernière section de la thèse est consacrée à la conclusion générale. Nous effectuerons d'abord un retour sur le problème et sur les objectifs de recherche. Puis, nous situerons notre recherche dans les contextes sociétaux et empiriques développés aux chapitres I et II, au moyen d'une synthèse et d'une discussion rappelant les principaux résultats présentés au cours des chapitres d'analyse. Nous ferons aussi quelques recommandations et suggérerons quelques pistes d'intervention pour les familles, l'école et la communauté. Par la suite, nous préciserons les apports théoriques et méthodologiques de notre recherche. Nous terminerons en proposant de nouvelles pistes de recherche à développer.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le thème de la thèse est l'intégration des jeunes issus de l'immigration¹ à l'école québécoise et le travail s'intéresse spécifiquement à la question de l'expérience socioscolaire et plus particulièrement de la réussite des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud à l'école secondaire publique de langue française. Cette question s'inscrit dans un contexte particulier que nous essayerons de décrire de manière systémique afin de mieux faire ressortir la situation de ces élèves dans ses différentes dimensions et spécificités. Suivant une logique d'entonnoir, nous décrirons brièvement les grandes étapes du flux migratoire vers le Québec en insistant sur les enjeux de l'intégration des immigrants et des défis propres aux groupes de minorités visibles. Puis, nous présentons la situation de la communauté sud-asiatique au Québec, ses conditions de vie et les défis de son intégration. Le rôle que joue l'école dans l'intégration des jeunes issus de l'immigration ainsi que les principaux services à leur intention seront par la suite discutés. En quatrième lieu, nous nous pencherons sur les recherches quantitatives qui existent, pour dépeindre la situation socioscolaire des jeunes d'origine sud-asiatique fréquentant une école secondaire québécoise de langue française. Cette problématisation nous permettra de faire ressortir les zones encore inexplorées, les objectifs et la pertinence de notre recherche.

1.1 L'IMMIGRATION AU QUÉBEC

Comme le dit un slogan gouvernemental des années 1970, « Nous sommes tous des immigrants ici » sauf les Autochtones (et même ces derniers le sont, si l'on remonte à quelque 10 000 ans). L'immigration, motivée par le désir d'améliorer ses conditions de vie, n'est donc pas un phénomène récent, pas plus que la diversité ethnique qui marquait autant les nations autochtones que les premiers colons, « les Français » et « les Britanniques ». Dans cette première partie de la problématique, nous faisons un bref retour sur les grandes vagues d'immigration au Québec et sur le processus d'adaptation des immigrants.

¹ Dans cette thèse, en suivant la définition du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008), un élève issu de l'immigration/d'origine immigrée est un élève soit né à l'extérieur du Canada (première génération), soit né au Canada, mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada (deuxième génération).

1.1.1 Les grandes vagues d'immigration

L'histoire de l'immigration au Québec commence en 1534, alors que les Français arrivent et s'installent sur cette terre. Cependant, ce n'est qu'en 1608 que s'amorce la colonisation de la Nouvelle-France et que la France parvient à implanter une population française sur le territoire. Jusqu'à 1663, quelques milliers de Français débarquent à Québec. À partir de cette date, la population augmente de façon considérable et en 1760, 70 000 personnes vivent en Nouvelle-France.

Tout au long de la période de colonisation, de nombreux affrontements ont eu lieu entre la Nouvelle-France et les colonies britanniques, qui veulent s'étendre sur l'espace occupé par les colonies françaises. En 1763, la colonie française est vaincue, ce qui marque le début d'une vague d'immigration d'origine britannique. Vers 1780, des Loyalistes, fidèles à la Couronne britannique, ont quitté les États-Unis pour s'installer au Québec. De 1815 à 1828, 150 000 immigrants en provenance des îles britanniques débarquent au port de Québec. De nombreux Irlandais s'établissent aussi au XIX^e siècle. En effet, de 1816 à 1860, on estime que plus d'un million d'immigrants, dont 60 % étaient Irlandais, sont entrés dans la province par les ports de Québec et de Montréal. De 1868-1891, la ville de Québec accueille 662 000 immigrants dont 11,1 % sont d'origine irlandaise. De 1892 à 1914, le nombre des immigrants de la province double pour atteindre 1 717 000 de personnes (ce chiffre ne représente que les personnes entrées par le port de Québec). Ces immigrants proviennent principalement de l'Allemagne, de la Pologne, de la Hongrie et de l'Ukraine. De nombreux Juifs ashkénazes et Italiens s'installent aussi sur le territoire québécois au cours de cette période. Par contre, du début de la Première Guerre jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, le nombre d'immigrants diminue. De 1915 à 1941, 758 000 immigrants débarquent quand même au port de Québec. Après la Seconde Guerre mondiale (1945), le nombre d'immigrants au Québec recommence à augmenter. Seulement en 1951, le Québec accueille 46 033 immigrants et 55 070 personnes en 1957 (CCCI, 1993; Benjamin, 2001; Parcs Canada, 2009). La majorité de ces immigrants proviennent de l'Europe.

Au début des années 1960, une chute de la fécondité ralentit la croissance démographique du Canada (Statistique Canada, 2010). Ainsi, à partir de 1962, principalement afin de répondre à

son besoin de main-d'œuvre, le gouvernement canadien apporte des modifications majeures dans sa politique d'immigration. Les critères de sélection fondés sur l'origine ethnique sont alors délaissés au profit de critères basés sur d'autres qualifications dont l'âge, le niveau de scolarité et les compétences professionnelles (Linteau *et al.*, 1986; Piché, 2003). En 1976, la nouvelle *Politique canadienne d'immigration* a cessé d'être discriminatoire en fonction de l'origine ethnique (Simon, 1995). À ce jour, l'immigration au Canada est toujours régie par cette même politique (Pâquet, 2005).

Depuis, l'immigration au Québec s'est non seulement considérablement accrue, mais elle s'est aussi grandement diversifiée. De 1986 à 2007, le Québec a accueilli près de 750 000 immigrants, soit en moyenne près de 25 300 personnes par année (Toussaint, 2010). En 2010, 53 985 personnes immigrantes ont été admises au Québec, soit le niveau le plus élevé de son histoire récente – qui compte près de 19 % de l'immigration totale au Canada. Par rapport à l'an 2000, alors que le niveau des admissions était de 32 502, cela représente une augmentation de 66 % (MICC, 2011). Sur le plan de la composition ethnique, l'immigration au Québec est présentement constituée de plus d'une centaine de communautés culturelles. Les immigrants arrivés au Québec entre 2007 et 2011 proviennent majoritairement de l'Afrique (33,3 %), suivis des immigrants originaires de l'Asie (26,7 %), des Amériques (22,0 %) et de l'Europe (17,9 %). Les cinq premiers pays de naissance des immigrants arrivés au cours de cette période sont le Maroc, l'Algérie, la France, la Chine et Haïti (MICC, 2012a).

En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques des immigrants récents du Québec, 70 % d'entre eux ont moins de 35 ans, dont 45,2 % ont moins de 24 ans. Environ 20 % sont d'âge scolaire, 75 % d'entre eux connaissent le français. Près des deux tiers des personnes âgées de 15 ans et plus possèdent au moins quatorze années et plus de scolarité. Finalement, plus de 74 % des personnes âgées de 15 ans et plus ont déclaré se destiner au marché du travail (MICC, 2012a).

1.1.2 La politique d'immigration

L'article 95 de la Constitution canadienne (1867) fait de l'immigration un domaine de compétence partagée entre le gouvernement fédéral et les provinces. Ainsi, les politiques

d'immigration du Québec se distinguent dans certaines mesures de celles du gouvernement fédéral. Diverses ententes successives conclues avec le gouvernement fédéral – la dernière étant l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains, signé en 1991 – permettent au Québec d'accroître ses pouvoirs en matière de sélection de ses immigrants et selon les critères susceptibles à ses yeux de lui permettre d'assurer son développement.

Tous les gouvernements qui se sont succédé au cours des 25 dernières années reconnaissent que le Québec a besoin d'immigrants et se sont engagés dans une sélection active auprès de candidats potentiels dans divers pays du monde. Quatre motifs font l'objet de consensus à cet égard.

Tel que nous l'avons évoqué plus haut, le premier motif est d'ordre démographique. En effet, jusqu'au début des années 1990, l'accroissement naturel avait presque toujours constitué le principal moteur de la croissance démographique au pays. Au milieu des années 1990, un renversement s'est produit : la migration est devenue le principal moteur en raison notamment de la baisse de la fécondité et du vieillissement de la population. Statistique Canada (2008) prévoit que vers 2030, le nombre de décès sera supérieur à celui des naissances. L'immigration sera alors le seul facteur de croissance de la population canadienne. Au Québec, avec l'arrivée des générations du baby-boom à l'âge de la retraite, la proportion des 65 ans et plus dans la population totale du Grand Montréal augmentera de façon importante, ce qui pourrait mener vers 2030, à une situation où l'on compterait davantage de décès que de naissances. L'ISQ (2009) prévoit qu'en 2031, le tiers des logements de la région du Grand Montréal devraient être habités par une population âgée de 65 ans et plus.

Les objectifs économiques constituent le deuxième motif qui incite le Québec à accueillir des immigrants. Ces objectifs sont fondés sur le postulat que l'immigration contribue à la croissance économique et à l'augmentation du revenu par habitant du pays d'accueil, et permet de combler les pénuries de travailleurs. Et tôt ou tard, le Québec sera confronté à de telles pénuries, à moins qu'il n'attire de nouveaux immigrants. La plupart des nouveaux emplois exigent un personnel qualifié et, sans l'immigration, il n'y aura pas suffisamment de personnes ayant les compétences nécessaires pour les occuper. Par rapport aux autres provinces

canadiennes, ce motif revêt une plus grande importance au Québec étant donné que sa population tend davantage qu'ailleurs à prendre une retraite hâtive. En effet, l'âge moyen de la retraite est de 60,1 ans au Québec, comparé à 61,5 ans pour le reste du Canada et 62 ans pour l'Ontario. En 1981, l'âge moyen de la retraite était de 65 ans, ce qui indique qu'il a nettement diminué. De plus, le taux d'activité des Québécois âgés de 55 à 64 ans est de 52 %, alors qu'il se chiffre à 61 % dans le reste du Canada (Institut économique de Montréal, 2007).

Le Québec se dote d'une politique d'immigration qui vise non seulement le renouvellement démographique et le développement économique, mais aussi la protection de son identité francophone (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008). Ainsi, depuis une trentaine d'années (avec l'Accord Couture-Cullen de 1978 sur la sélection) la communauté francophone est impliquée en matière d'immigration dans cette province. Le fait de favoriser l'immigration en provenance de pays francophones vise particulièrement à maintenir et à promouvoir la langue française au Québec.

Enfin, les objectifs humanitaires consistent essentiellement à assurer la réunion des familles et à accorder l'asile aux personnes persécutées ou victimes de désastre naturel, un engagement qu'ont pris les États signataires des Conventions de Genève, dont le Canada fait partie.

Suivant ces objectifs, le Québec accueille trois catégories d'immigrants : 1) les immigrants de la composante économique, 2) les immigrants du regroupement familial et 3) les réfugiés et les personnes en situation semblable. L'Accord Canada-Québec établit le partage des responsabilités entre le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada en matière de sélection ou d'admission de ces immigrants. Le Québec assume la responsabilité exclusive de sélectionner les candidats à destination de son territoire, à l'exception des personnes de la catégorie du regroupement familial et des personnes reconnues réfugiées sur place. De plus, il gère les engagements de parrainage souscrits au Québec. Ainsi, l'influence du Québec s'exerce principalement par l'immigration économique, ainsi que les personnes réfugiées admises à l'étranger, ce qui représentait 75 % des personnes immigrantes admises sur son territoire en 2010 (MICC, 2011).

La catégorie de l'immigration économique – Cette catégorie représente plus de la moitié (57,2 %) des admissions des 20 dernières années (1992-2011) au Québec (MICC, 2012, cité dans ISQ, 2012). Elle comprend les travailleurs qualifiés et les gens d'affaires et les membres de leur famille immédiate. Les objectifs annuels du Québec en termes d'immigration tiennent compte des demandeurs sélectionnés au titre de cette catégorie afin de répondre aux besoins économiques de la province. Les travailleurs qualifiés sont sélectionnés en fonction de six facteurs : études, aptitudes en français, expérience de travail, âge, emploi réservé au Québec et capacité d'adaptation. Les gens d'affaires immigrants sont sélectionnés en fonction de leur capacité de créer des emplois, tant pour eux-mêmes que pour les citoyens canadiens, d'investir des capitaux dans l'économie canadienne et de stimuler l'activité économique. Ces immigrants sont ainsi répartis en trois sous-catégories : les investisseurs, les entrepreneurs et les travailleurs autonomes.

La catégorie de l'immigration économique regroupe la plus forte proportion de personnes jeunes, scolarisées et connaissant le français. Le projet migratoire y est bien planifié et normalement ciblé vers le Québec. Souvent, les enfants de ce groupe ont réussi à se préparer pour l'école québécoise (Kanouté *et al.*, 2008).

La catégorie du regroupement familial - La réunification des familles demeure un objectif fondamental de la Loi canadienne sur l'immigration et la protection des réfugiés. Afin de faciliter cet objectif, les citoyens et les résidents permanents du Québec peuvent parrainer de proches parents en vue de la résidence permanente. Un peu plus du quart (25,1 %) des immigrants du Québec au cours des vingt dernières années relèvent du regroupement familial (MICC, 2012a, cité dans ISQ, 2012). Ces immigrants ne sont pas sélectionnés au sens strict, mais admis pour rejoindre les membres de leur famille nucléaire. Cependant, les répondants doivent satisfaire à certains critères et assumer la responsabilité de soutenir financièrement les personnes qu'ils parrainent.

Cette catégorie a des caractéristiques assez similaires à la catégorie de l'immigration économique, mais elles sont légèrement moins favorables. En effet, certains enfants ont vécu la séparation des membres de la famille, si l'un des parents est arrivé au Québec sous la catégorie des réfugiés.

La catégorie des réfugiés et des personnes en situation semblable - En vertu de l'Accord Canada-Québec, le Québec s'est engagé à accueillir chaque année une proportion du total des réfugiés et des personnes en situation semblable accueillis par le Canada. Ces immigrants sont reconnus comme tel à l'extérieur du Canada, essentiellement pour des motifs de persécution, de menaces à leur vie ou de risque de faire l'objet de peines ou de traitements cruels et inusités. Dans l'ensemble, cette catégorie compte 16,8 % des immigrants arrivés au Québec durant les vingt dernières années (MICC, 2012a, cité dans ISQ, 2012).

Le profil socioéconomique des réfugiés est très varié, mais il est généralement inférieur à celui de la moyenne de la population. La présence de francophones y varie selon les aléas de la politique internationale. Le projet migratoire y est peu planifié et peu ciblé spécifiquement vers le Québec. Les enfants de ce groupe ont parfois connu une scolarité perturbée et ont vécu des événements traumatisants (Kanouté *et al.*, 2008).

Parallèlement à ces trois catégories, les demandeurs du statut de réfugié qui attendent que le gouvernement fédéral se prononce sur leur cas, ne sont pas comptabilisés dans les statistiques. Environ la moitié est finalement acceptée, les autres renvoyés chez eux ou dans un autre pays. Vu l'insécurité de leurs parents qui n'ont pas accès à la plupart des services de soutien et d'intégration (exemple : services de francisation), les enfants de ce groupe sont particulièrement nombreux en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

1.1.3 L'intégration des immigrants

Les politiques d'intégration des immigrants dans une société d'accueil sont directement liées aux politiques de la société face à la gestion de la diversité socioculturelle. À l'heure actuelle, dans de nombreux pays démocratiques qui accueillent un nombre important de personnes ayant des habitudes culturelles, religieuses et sociales très différentes, les politiques d'intégration ont tendance à s'éloigner des modèles assimilationniste (rendre les immigrants et leurs descendants culturellement semblables à la population native) et différentialiste (traiter les individus d'abord en fonction de leur appartenance à un groupe et non en fonction de leurs traits reconnus) pour aller plutôt vers des modèles de valorisation de la diversité dans un cadre

démocratique désigné selon les contextes comme politiques multiculturelles ou interculturelles.

La doctrine du multiculturalisme est apparue dans les années 1960 à la suite des mouvements de démocratisation des plus grands pays d'immigration, soit l'Australie, le Canada et les États-Unis. Cependant, le Canada, a été en 1971 le premier pays au monde à adopter une politique officielle du multiculturalisme. Ce faisant, il a proclamé l'égalité de tous ses citoyens, sans égard à leur origine ethnique, à leur langue ou à leur religion. La politique multiculturelle du Canada reconnaît l'existence de l'identité et d'appartenances culturelles diverses chez les Canadiens et l'importance de les prendre en compte dans les politiques et programmes afin d'assurer des chances égales à tous les citoyens. Cet objectif suppose une participation de la société d'accueil à l'intégration des nouveaux immigrants de même qu'une connaissance et une compréhension réciproques de la diversité et des écarts culturels (Helly, 2004a).

En vertu de l'article 95 de la Loi constitutionnelle et suivant l'Accord Canada-Québec, le gouvernement du Canada a également octroyé au Québec la maîtrise exclusive en matière d'accueil et d'intégration de ses immigrants. En 1990, sur la base d'un très large consensus, l'ensemble des partis politiques adoptaient l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration : Au Québec pour bâtir ensemble*, posant ainsi les principes fondateurs des politiques publiques du Québec relatives aux stratégies d'intégration des nouveaux arrivants. Cette politique, dans un premier temps, donne une définition générale de l'intégration :

« L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard » (MCCI, 1990, p. 16).

Dans un deuxième temps, elle énonce l'approche privilégiée par le gouvernement québécois face au modèle canadien d'intégration du multiculturalisme : l'interculturalisme. Le principe en est clair : le nouvel immigrant est invité à prendre part et à s'intégrer dans un cadre sociétal, caractérisé par « l'usage du français, la participation et le développement de relations intercommunautaires harmonieuses » (MCCI, 1990, p. 50). Ce principe, qui oriente l'ensemble de la politique d'intégration et les mesures qui en découlent, caractérise la société du Québec

comme une société dont le français est la langue commune de la vie publique; une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées; une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire.

Le gouvernement fédéral verse une compensation financière de plus de 200 millions de dollars au Québec pour compenser son retrait d'accueil, d'enseignement du français et d'intégration de ses immigrants. Cette compensation est administrée par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). Il assure en effet la cohérence de l'action du gouvernement du Québec et des partenaires auxquels il s'associe dans la poursuite de sa mission. Ces partenaires sont multiples et comprennent principalement à la fois d'autres ministères québécois, régions et municipalités, et instances de la société civile dont, au premier chef, des organismes communautaires – qui se sont multipliés ces dernières années (Germain et Trinh, 2010, p. 13).

Grâce à ce partenariat, des progrès significatifs en matière d'accueil, de francisation, d'intégration et de rétention des immigrants, ainsi que d'adaptation des institutions à la diversité ont été réalisés au Québec. Entre autres, on peut mentionner une meilleure accessibilité et une diversification des services d'apprentissage du français d'où une connaissance du français en nette progression au sein de la population allophone². Les immigrants québécois dont la première langue est autre que le français ou l'anglais parlent de plus en plus le français à la maison. Selon le recensement de 2011, alors qu'ils étaient 21 % en 2001 et près de 23 % en 2006, ils étaient, 24 % en 2011 à parler le français au sein de leur foyer, au moins parallèlement à leur langue maternelle. L'anglais comme langue la plus parlée chez les immigrants a connu un recul pendant la même période, passant de 22 % à 20 % et finalement à un peu moins de 20 % (Statistique Canada, 2012). Un autre indice est la rétention des immigrants, après cinq ans de séjour dans la province, comparable aux autres provinces canadiennes. Selon le recensement de 2006, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique ont obtenu les taux de rétention les plus élevés, soit respectivement 91 %, 89 % et 87 %. Le Québec occupe la quatrième place avec un taux de rétention de 86 % (CIC, 2010).

² Les Québécois de langue maternelle autre que française ou anglaise.

Ceci dit, force est de constater que « la société québécoise connaît une certaine fragilité, qui complexifie les défis vécus en matière d'intégration [économique,] linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants » (Mc Andrew, 2010, p. 287). Entre autres, malgré la progression notable depuis 20 ans des attitudes favorables à l'immigration et à la diversité culturelle au sein de l'opinion publique, on constate moins d'ouverture à la reconnaissance du pluralisme dans l'espace public au Québec que dans le reste du Canada (Jedwab, 2010). Ou, malgré les percées récentes, des obstacles à la reconnaissance des acquis à l'intégration aux professions régies par des corporations persistent toujours (Lenoir-Achdjian *et al.*, 2009). En plus, on remarque une détérioration dans les indicateurs de performance économique au sein de la population immigrée depuis 1990. Par exemple, en 2009, le taux de chômage est monté à 13,7 % chez les immigrants, tandis qu'il est resté à 7,6 % pour la population québécoise née au Canada. En 2006, ces taux restaient respectivement à 12,7 % et à 7,3 % (Arcand et Najari, 2010). Les défis de l'intégration sont plus nombreux et plus importants pour les groupes dits de « minorités visibles ».

1.1.4 Les défis de l'intégration des minorités visibles

Selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi :

« font partie des minorités visibles 'les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche'. La variable « Population des minorités visibles » comprend les catégories suivantes : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidental, Coréen, Japonais (...) » (Statistique Canada, 2011).

Au recensement de 2006, la proportion de la population québécoise appartenant à une minorité visible atteignait 8,8 % (654 350 personnes), comparativement à 7,0 % (497 975 personnes) en 2001. Les deux tiers de cette population sont composés d'immigrés, un tiers des personnes nées au pays. Les cinq groupes de minorités visibles les plus importants au Québec sont respectivement les Noirs, les Arabes, les Latino-Américains, les Sud-Asiatiques et les Chinois (MICC, 2010a).

Depuis les années 1990, au Québec, les minorités visibles, tant chez les immigrants que chez les personnes nées au pays, connaissent des difficultés d'insertion sur le marché du travail significativement plus marquées que les personnes n'appartenant pas à une minorité visible

(RHDCC, 2012). De fait, en 2006, alors que le taux de chômage de la population native du Québec était de 3,1 %, celui des membres de minorités visibles restait à 12,6 %, contre 8,5 % pour les autres immigrants. Or, à caractéristiques égales, ces derniers, avec un revenu moyen de 59 877 \$ par année, gagnaient seulement 5 % de moins que la population native du Québec, tandis que les immigrants appartenant à un groupe de minorités visibles, avec un revenu moyen de 42 665 \$, gagnaient près de 32 % de moins que la population native du Québec (Eid, 2012, p. 10).

Selon ce chercheur, dans la mesure où les Québécois des minorités visibles nés au Canada ont été scolarisés au Québec, maîtrisent le français, n'ont pas d'accent perçu comme étranger, connaissent les codes culturels de la majorité et ont acquis une expérience de travail québécoise, leurs taux de chômage plus marqués que ceux prévalant chez les autres Québécois pourraient s'expliquer en grande partie par le racisme et la discrimination (p. 9). De plus, tel que le démontre l'Enquête sur la diversité ethnique (Statistique Canada, 2002), les personnes de toutes les minorités visibles à l'échelle canadienne se sentent victimes de discrimination ou de traitement injuste, particulièrement 50 % des Noirs, 35 % des Asiatiques du Sud-Est, 29 % des Latino-Américains et 26 % des Arabes. Dans la région métropolitaine de Montréal, 31 % des personnes des minorités visibles ont répondu avoir été victimes de discrimination. Cette problématique serait construite à la base d'une incompatibilité des valeurs, des normes et des comportements de la population québécoise avec ceux des immigrants appartenant à un groupe de minorités visible, en dépit du fait que certains soient nés ou aient été socialisés et scolarisés au Québec (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008).

Au sein des minorités visibles, avant 2001, c'étaient les membres des communautés noires qui affrontaient les difficultés d'intégration socioéconomique les plus importantes. Ils ont été plus nombreux à manifester un sentiment de non-appartenance à la société québécoise et connaissaient les conditions de vie les plus précaires (Lafortune, 2011). Les données du recensement de 2001 indiquent cependant que le taux de chômage des Arabes et des Asiatiques occidentaux (22,0 %) dépasse désormais celui des Noirs (18,4 %) et celui des Latino-Américains (15,7 %) (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2012). Plusieurs chercheurs évoquent entre autres l'hypothèse de la discrimination

envers les immigrants arabo-musulmans suivant les événements du 11 septembre 2001, pour expliquer cette détérioration socioéconomique (Girard-Hurtubise, 2002; Renaud *et al.* 2002; Picot et Hou 2003; Helly 2004b; Germain *et al.* 2005; MICC, 2006; Boudarbat et Boulet 2007; Lenoir-Achdjian *et al.*, 2009).

En effet, les chercheurs s'entendent pour affirmer qu'au Canada et au Québec, la perception publique dominante envers les arabo-musulmans est devenue plus négative au cours de la dernière décennie, même s'il est difficile de savoir dans quelle mesure cette tendance est liée aux événements internationaux (les attentats du 11 septembre, les conflits et les guerres au Proche-Orient et au Moyen-Orient) ou aux événements nationaux (l'augmentation significative de la présence des musulmans dans les flux migratoires, les débats entourant le principe des accommodements raisonnables au Québec). Quoi qu'il en soit, bien que juste après le 11 septembre, 72 % des Canadiens aient déclaré que ces événements ne changent pas leur opinion sur les musulmans (Léger Marketing, 2001), une méta-analyse des sondages d'opinion publique et des entretiens échantillonnés menés dans les dix dernières années montrent clairement que les musulmans au Canada se considèrent systématiquement comme le groupe le moins favorisé par rapport aux autres communautés religieuses ou culturelles (Jedwab, 2010). En outre, cette opinion publique négative est plus marquée au Québec que dans le reste du Canada, et au Québec, chez les francophones ou les Canadiens-français (Mc Andrew et Bakhshaei, 2012).

1.2 LA COMMUNAUTÉ SUD-ASIATIQUE AU QUÉBEC

Dans cette partie, nous décrirons tout d'abord très brièvement l'histoire de l'immigration sud-asiatique au Québec. Puis, nous décrirons les constats généraux qui émanent des recensements canadiens de 2001 et de 2006 en ce qui a trait aux caractéristiques, aux particularités et aux tendances de cette communauté. En outre, nous comparerons les données des deux recensements afin de voir si une différence notable ou digne de mention apparaît au cours de la période intercensitaire. Finalement, à partir de quelques recherches gouvernementales et autres, nous essayerons de présenter un premier aperçu des défis que pourrait vivre la communauté au plan de l'intégration sociale au Québec.

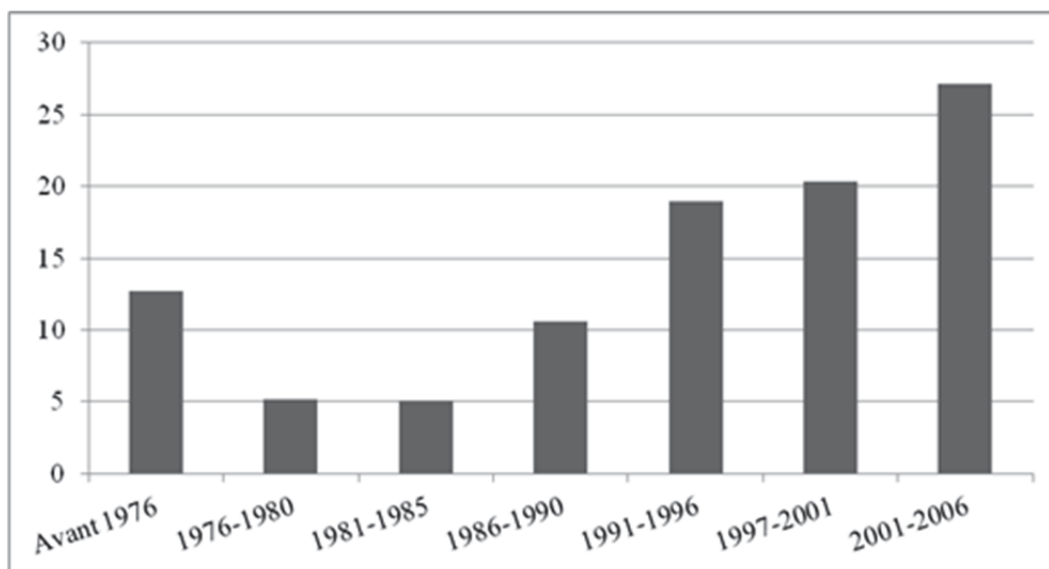
Si elles partagent des caractéristiques historiques et culturelles plus ou moins semblables, les personnes regroupées sous l'appellation « Sud-asiatiques », ont toutefois des racines ethnoculturelles très diversifiées. On peut d'ailleurs dire qu'il s'agit d'une des populations ethnoculturelles les plus diversifiées du Canada. D'après le recensement de 2006, environ 1,3 million de Sud-Asiatiques habitent au Canada (soit près du double par rapport aux 671 000 personnes recensées en 1996), ce qui représente 4 % de la population canadienne. Ces immigrants viennent, par d'ordre décroissant d'importance, de l'Inde, du Pakistan, du Sri Lanka et du Bangladesh. Depuis 2006, le groupe des immigrants originaires de l'Inde constitue chaque année à lui seul au moins 10 % des nouveaux arrivants au Canada et les immigrants d'Asie du Sud sont devenus le groupe de minorité visible le plus important au Canada, surpassant les Chinois. La grande majorité des Sud-Asiatiques est concentrée en Ontario (63 %) et en Colombie-Britannique (21 %). Huit pour cent habitent en Alberta et 6 % au Québec.

1.2.1 L'immigration et l'implantation

Les immigrants sud-asiatiques au Québec forment un groupe d'immigrants relativement récemment arrivés. En effet, ce n'est que dans les années 1960 qu'ils commencent à s'établir dans cette province, avec l'abrogation des lois discriminatoires de l'immigration canadienne. Évidemment, la barrière de la langue a constitué un obstacle à leur implantation dans cette province. Ces immigrants, majoritairement venus de l'Inde, étaient principalement des jeunes professionnels s'orientant dans les domaines du génie, de l'enseignement, de l'administration et de la médecine (Montréal et Québec, 1995, cité dans Fioré, 2010).

Tel que le montre le diagramme I, à partir des années 1980, l'immigration sud-asiatique augmente et se diversifie en ce qui a trait aux pays d'origine, avec la venue d'immigrants originaires du Pakistan et de l'Afrique, ainsi que du Sri Lanka et du Bangladesh (Montréal et Québec, 1995, cité dans Fioré, 2010). Le profil de l'immigration change, comprenant de plus en plus les immigrants des catégories de la famille et des réfugiés, de sorte qu'en 2007-2011, l'Inde et le Pakistan se trouvent dans les dix principaux pays de naissance des réfugiés du Québec et constituent ensemble 6,8 % de ces réfugiés.

Diagramme I
L'immigration sud-asiatique au Québec



Source : MICC (2005, 2010b)

Le profil de l'immigration change, comprenant de plus en plus les immigrants des catégories des réfugiés et de la famille, de sorte que de 1997 à 2006, les réfugiés constituent la catégorie la plus importante des immigrants sud-asiatiques admis au Québec. Tel que le montre le tableau I, ces immigrants sont particulièrement beaucoup plus nombreux parmi les immigrants du Pakistan et du Sri Lanka (MICC, 2008, p. 25).

Tableau I
Catégories des immigrants sud-asiatiques admis au Québec de 1997 à 2006

Pays de dernière résidence	Immigration économique	Regroupement familial	Réfugiés	Autres immigrants	Total
Inde	1 947	4 048	4 630	152	10 777
Pakistan	1 369	2 786	4 985	132	9 272
Sri Lanka	89	1 510	4 814	330	6 743
Bangladesh	813	2 127	2 193	104	5 237

Source : MICC (2008)

Lors du recensement de 2006, 76 990 personnes au Québec se sont déclarées d'origine ethnique sud-asiatique, ce qui représente une augmentation de près de 23 % par rapport au recensement de 2001, qui dénombrait 62 585 personnes d'origine sud-asiatique. Statistique Canada (2010) prévoit qu'au Québec cette population pourrait plus que doubler jusqu'à 2031.

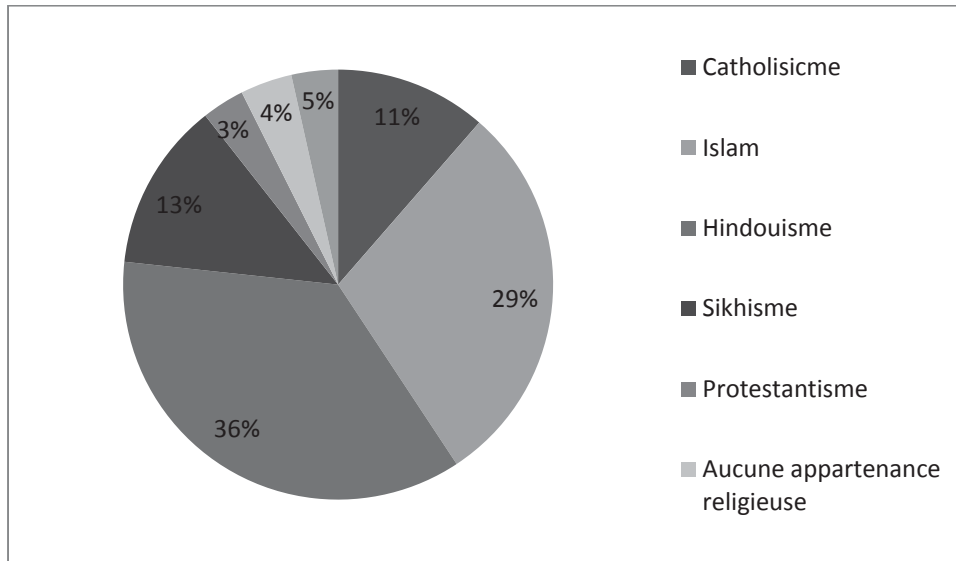
1.2.2 Les caractéristiques sociodémographiques

Sur le plan des caractéristiques démographiques, la population d'origine sud-asiatique au Québec compte plus d'hommes que de femmes. La structure d'âge de cette communauté est jeune. Deux personnes sur cinq sont âgées de moins de 25 ans. Cette proportion est supérieure à celle qui est remarquée dans l'ensemble de la population du Québec. À l'inverse, la proportion représentée par les personnes âgées de 45 ans et plus est moins élevée au sein de cette communauté. Dans les deux recensements, la majorité de cette population est née à l'extérieur du Canada. Cependant, le nombre des personnes de deuxième et de troisième générations a augmenté de quatre points de pourcentage pendant la période intercensitaire (12,4 % en 2001 versus 16,5 % en 2006).

En ce qui concerne l'état matrimonial, on compte parmi les membres de la communauté, âgés de 15 ans et plus, proportionnellement plus de personnes mariées et moins de célibataires que ce qui est observé dans l'ensemble de la population québécoise. Les hommes sud-asiatiques sont surreprésentés parmi les célibataires, alors que les femmes sont surreprésentées parmi les personnes veuves.

Selon la classification du recensement canadien, la quasi-totalité des immigrants sud-asiatiques appartient à la fois à un groupe de minorités visibles et religieuses. En effet, ils représentent 25 % de la population des minorités visibles au Canada. Tel que nous l'avons affirmé ci-dessus, cette population forme maintenant le plus important sous-groupe de minorités visibles au pays. Selon le recensement de 2001, le dernier qui détermine la religion de différents groupes d'immigrants au Québec, les cinq principales confessions religieuses des personnes d'origine sud-asiatique sont, par ordre décroissant d'importance, le hindouisme, l'islam, le sikhisme, le catholicisme et le protestantisme (Diagramme II).

Diagramme II
Les confessions religieuses des immigrants d'origine sud-asiatique, Québec, 2001

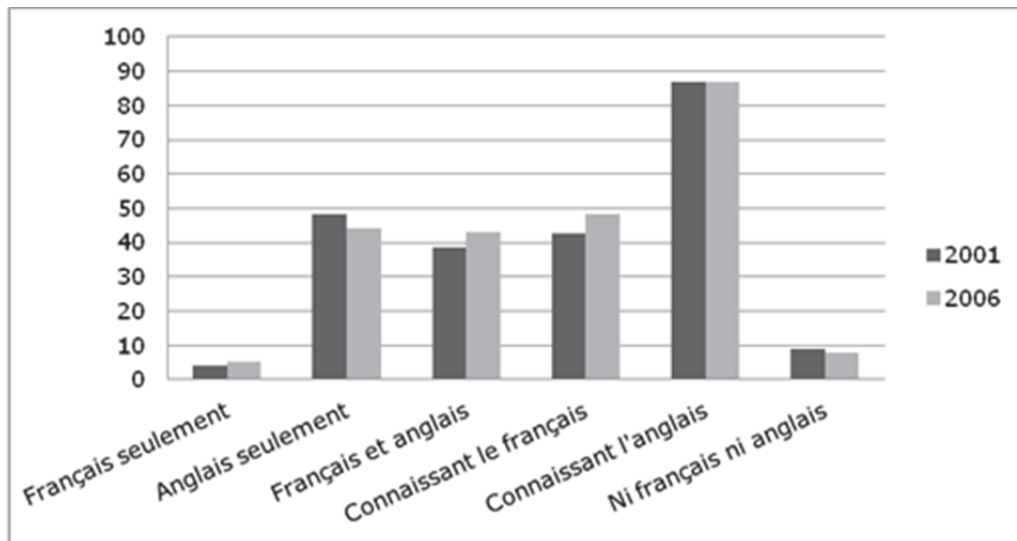


Source : MICC (2005)

1.2.3 L'intégration linguistique et socioéconomique

Sur le plan linguistique, en moyenne sept personnes sur dix au sein de cette population ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Plus de la moitié d'entre eux parlent une autre langue que le français ou l'anglais le plus souvent à la maison. De plus, ils sont atypiques par rapport au profil de la « nouvelle immigration », car ils maîtrisent moins bien le français et mieux l'anglais que les « nouveaux immigrants ». En effet, la grande majorité (87,0 %) des personnes d'origine sud-asiatique au Québec connaissent l'anglais, tandis qu'en moyenne 45,5 % d'entre eux connaissent le français. Cependant, la comparaison des données des deux recensements montre que le Québec se rapproche de plus en plus de son objectif linguistique de favoriser la sélection des immigrants connaissant le français. Tel que le montre le diagramme III, bien que de 2001 à 2006 les immigrants connaissant l'anglais soient toujours en majorité parmi les immigrants sud-asiatiques, le nombre des personnes connaissant seulement le français a augmenté et celui des personnes connaissant seulement l'anglais a diminué, même si les changements sont minimes. Par ailleurs, durant cette période intercensitaire, le nombre des immigrants qui connaissent les deux langues officielles a augmenté et celui des personnes qui connaissent ni l'anglais ni le français a diminué.

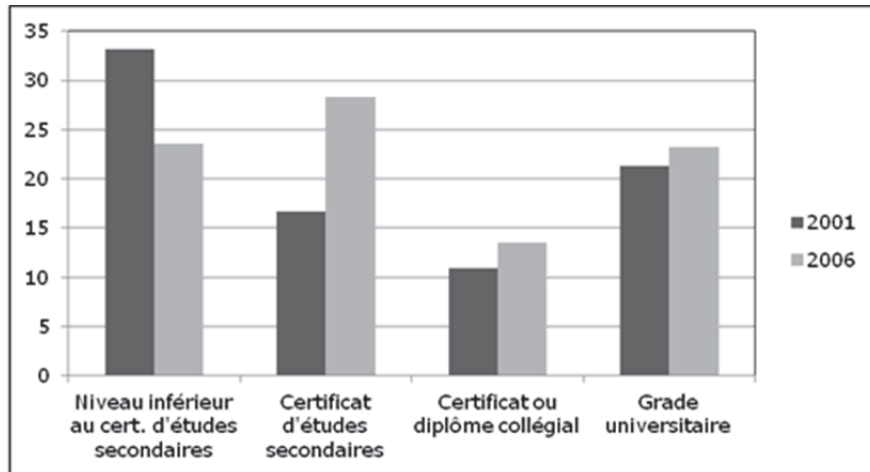
Diagramme III
La connaissance linguistique des immigrants d'origine sud-asiatique :
recensement 2001 versus recensement 2006, Québec



Source : MICC (2005, 2010b)

Sur le plan de la scolarité, si l'on fait la moyenne des deux recensements, la moitié (50,9 %) de la population sud-asiatique, âgée de 15 ans et plus, n'a pas plus qu'un certificat d'études secondaires; une proportion qui est un peu plus élevée que celle qui est observée dans l'ensemble de la population du Québec (48,0 %). Par contre, dans les deux recensements la proportion des personnes détenant un diplôme universitaire est supérieure à celle que l'on observe dans l'ensemble de la population québécoise. Néanmoins, tel que le montre le diagramme IV, pendant la période intercensitaire, le profil de scolarité de la population s'est sensiblement amélioré : le nombre des immigrants sans aucun certificat, diplôme ou grade a diminué (33,2 % versus 23,6 %), le nombre des immigrants ayant un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent a augmenté (16,7 % versus 28,3 %) et le nombre d'immigrants détenant un certificat d'études collégiales ou universitaires a également augmenté (respectivement 10,9 % versus 13,5 % et 21,3 % versus 23,2 %).

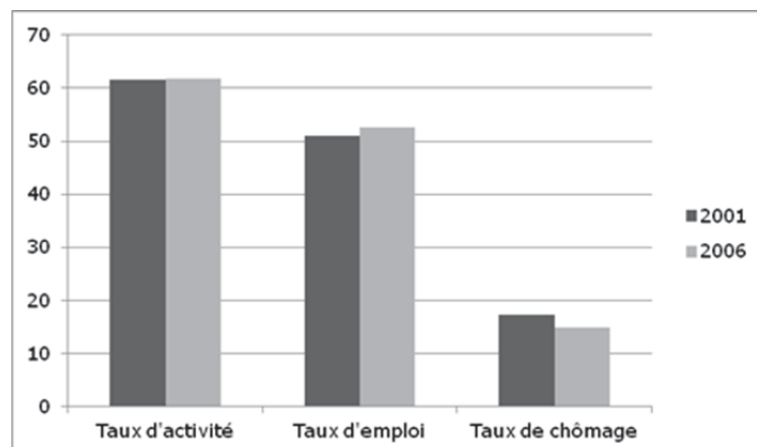
Diagramme IV
La scolarité des immigrants d'origine sud-asiatique :
recensement 2001 versus recensement 2006, Québec



Source : MICC (2005, 2010b)

Sur le plan des caractéristiques économiques, dans les deux recensements, les taux d'activité et d'emploi des immigrants sud-asiatiques sont inférieurs à ceux de l'ensemble de la population québécoise et leurs taux de chômage sont près de deux fois plus élevés. Cependant, tel que le montre le diagramme V, durant la période intercensitaire, leurs taux d'emploi et de chômage se sont légèrement améliorés (respectivement 51,0 % en 2001 versus 52,6 % en 2006 et 17,3 % en 2001 versus 14,8 % en 2006). Cependant, cette amélioration se voit également dans l'ensemble de la population québécoise.

Diagramme V
Activité des immigrants d'origine sud-asiatique sur le marché de travail :
recensement 2001 versus recensement 2006, Québec



Source : MICC (2005, 2010b)

La majorité des personnes d'origine sud-asiatique utilisent le plus souvent l'anglais au travail. Cependant, comme on pouvait s'y attendre, étant donné d'augmentation du taux de connaissance du français au sein de la communauté, les chiffres ont un peu diminué du recensement 2001 au recensement 2006 (71,7 % versus 69,6 %) et à l'inverse, le pourcentage de personnes qui utilisent le plus souvent le français au travail a un peu augmenté, passant de 12,2 % en 2001 à 14,1 % en 2006.

En ce qui concerne le secteur du travail, la population active expérimentée d'origine sud-asiatique se concentre majoritairement dans les secteurs industriels de la fabrication, du commerce de détail et dans celui de l'hébergement et des services de restauration. Les femmes sont proportionnellement plus nombreuses dans le secteur des soins de santé et de l'assistance sociale, alors que les hommes sont surreprésentés dans celui de l'hébergement et des services de restauration, de même que dans celui du transport. Tel que le montrent les diagrammes VI et VII, au cours des deux périodes de recensement, les revenus moyens et médians des personnes d'origine sud-asiatique sont inférieurs à ceux de l'ensemble de la population du Québec. Cependant, ils se sont un peu améliorés durant la période intercensitaire. Toutefois, même avec cette amélioration, les revenus moyens et médians de la population sud-asiatique en 2006 restent encore bien inférieurs aux revenus de l'ensemble de la population québécoise en 2001.

Diagramme VI
Les revenus moyens des immigrants d'origine sud-asiatique :
recensement 2001 versus recensement 2006, Québec

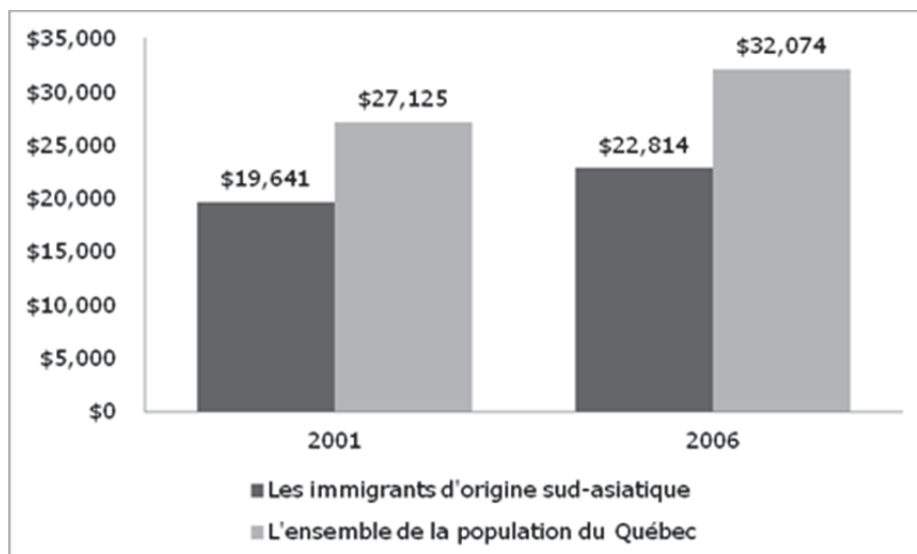
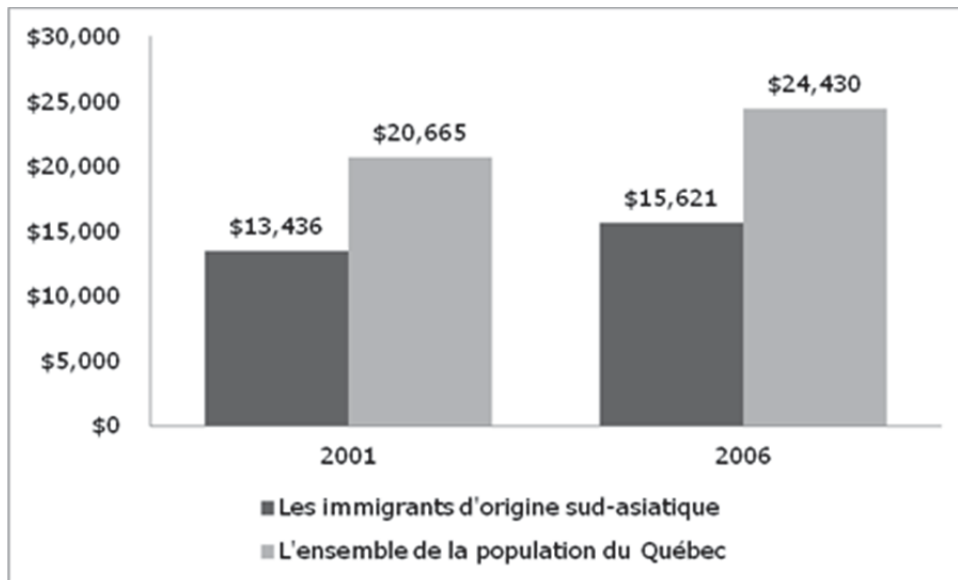


Diagramme VII
Les revenus médians des immigrants d'origine sud-asiatique :
recensement 2001 versus recensement 2006, Québec

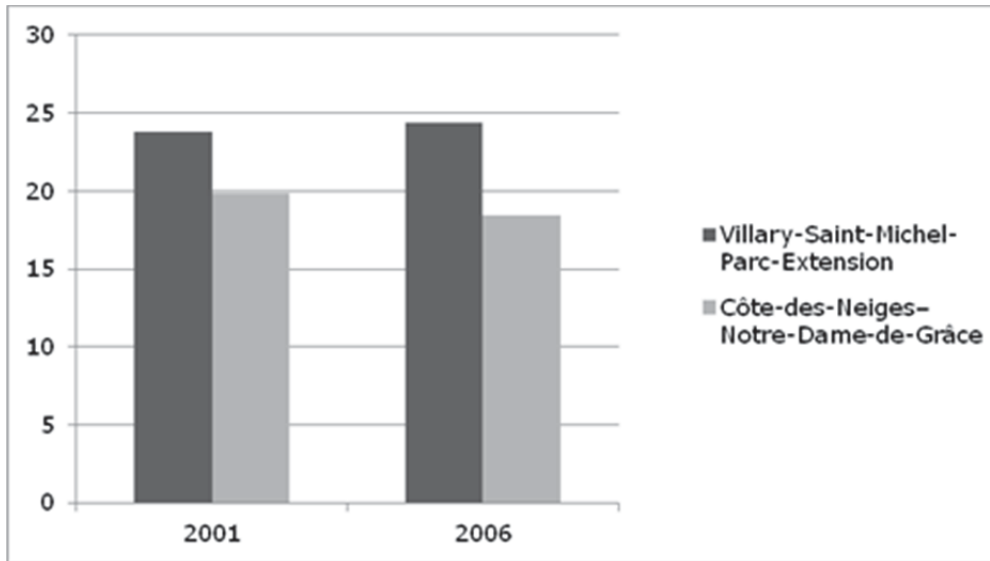


Source : MICC (2005, 2010b)

1.2.4 Les caractéristiques résidentielles

Plus des quatre cinquièmes de la population sud-asiatique du Québec résident dans la région administrative de Montréal. La deuxième région de résidence en importance est celle de la Montérégie et la troisième, celle de Laval. Dans l'agglomération de Montréal, la majorité des membres de cette communauté demeurent dans la ville de Montréal. On trouve également 7,8 % de cette population dans la ville de Dollard-des-Ormeaux. Les personnes d'origine sud-asiatique qui ont élu domicile dans la ville de Montréal habitent principalement dans deux arrondissements modestes et même défavorisés situés au centre de la ville : celui de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension et celui de Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce. La comparaison des recensements de 2001 et de 2006 (diagramme VIII) suggère qu'ils ont eu tendance, pendant la période intercensitaire, à choisir davantage l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension que celui de Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce pour habiter.

Diagramme VIII
Concentration spatiale des immigrants d'origine sud-asiatique à Montréal :
recensement 2001 versus recensement 2006, Québec



Source : MICC (2005, 2010b)

Ces deux arrondissements affichent une importante concentration de population faisant partie du groupe des minorités visibles (plus de 50 % comparativement à 25 % pour l'île de Montréal) (Centraide du Grand Montréal, 2011). Les Sud-Asiatiques représentent la minorité visible la plus importante, soit 35 % de la population totale du quartier Parc-Extension (CDEC, 2004). Dans le quartier Côte-des-Neiges, après les Philippins (22,6 %), ils constituent le deuxième groupe de minorités visibles le plus représenté chez les immigrants (17,2 %, CDEC, 2010). Selon Apparicio *et al.* (2006), en dépit de la taille relativement modeste de ce groupe à Montréal, c'est le groupe le plus ségrégué et isolé au plan résidentiel. Cette concentration spatiale témoigne aussi de leurs difficultés d'insertion économique et linguistique (Rose *et al.*, 2006). On observe d'ailleurs que la majorité des ménages sud-asiatiques (68 %) sont locataires. De plus, une proportion notable des ménages sud-asiatiques, qu'ils soient propriétaires ou locataires, a un taux d'effort pour le logement se situant à plus de 30 % de leur revenu (Rose *et al.* 2006, cités dans Fioré, 2008).

1.2.5 L'intégration sociale

Tel que montré plus haut, certaines études ont indiqué que la communauté sud-asiatique vivrait d'importants défis sur le plan de l'intégration sociale (Apparicio *et al.*, 2006; Rose *et al.*, 2006; Fioré, 2008). En plus des enjeux liés à leur faible intégration linguistique, ainsi qu'à leur degré de concentration résidentielle, explorés plus haut, diverses recherches semblent confirmer que les membres de la communauté sud-asiatique seraient souvent discriminés en raison de leur ethnicité. En effet, selon les constats de Derouin (2004), tirés de l'Enquête sur la diversité ethnique (EDE) portant sur la population asiatique, 33 % des Asiatiques du Sud installés dans les trois plus grandes régions métropolitaines du Canada (Toronto, Vancouver, Montréal) déclarent avoir subi de la discrimination ou un traitement injuste de la part d'autres Canadiens, en raison de leur ethnicité, culture, race, couleur de peau, langue, accent ou religion, au cours des cinq années précédentes (p. 59). Une étude réalisée par la Commission des droits de la personne du Québec montre par ailleurs que dans cette province, les Asiatiques du Sud, à l'instar de la population noire, se sentent surtout exclus en raison de leur apparence physique (Ledoyen, 1992, p. 86). En plus, selon la même étude, la dissociation entre la perception de soi en tant qu'étranger et le sentiment d'être perçu comme étranger est particulièrement forte au sein de cette communauté (13 % versus 45,5 %), ce qui montrait un sentiment de marginalisation élevé auprès de cette population (Ledoyen, 1992, p. 83).

Diverses études, portant sur l'opinion publique ou le traitement médiatique semblent corroborer ces perceptions assez négatives des principaux intéressés eux-mêmes. Ainsi dans un sondage sur l'état des relations interculturelles au Québec, le Bureau de recherche Jolicœur et associés (2005) a montré que pour les Québécois membres du groupe majoritaire, après les Arabes, les Indo-Pakistanaïens forment la communauté culturelle la moins appréciée. Cette enquête a par ailleurs montré que pour les Québécois membres du groupe majoritaire, après les Noirs et les Arabes, les Indo-Pakistanaïens sont la communauté culturelle qui subit le plus de discrimination et de préjugés au Québec.

Par ailleurs, Potvin *et al.* (2008) montrent que la religion et la politique ont été deux éléments supplémentaires de stigmatisation, particulièrement par les médias, pour certains sous-groupes sud-asiatiques au Canada et au Québec notamment pour les musulmans (avec le cas de la

légalisation des tribunaux islamiques³), les sikhs (spécialement à la suite des affaires du kirpan⁴ et d'Air India⁵) et les Tamouls (avec l'enquête sur les liens entre les associations tamoules canadiennes et le mouvement des Tigres de libération de l'Eelam tamoul).

Ainsi, dans l'ensemble, la situation de la communauté sud-asiatique au Québec ne semble pas toujours être en mesure d'apporter le soutien nécessaire à l'intégration socioscolaire des jeunes. Nous présentons l'état de cette intégration dans la section qui suit.

1.3 LE RÔLE DE L'ÉCOLE EN MATIÈRE D'INTÉGRATION AU QUÉBEC

Les défis liés à l'intégration des immigrants se posent de manière significative à l'école étant donné son rôle central de socialisation et de promotion sociale au sein des sociétés modernes. Les élèves issus de l'immigration représentent près de la moitié (51 %) des élèves dans les écoles de Montréal, et près d'un cinquième (19,1 %) des élèves dans les écoles en dehors de cette zone métropolitaine. Cela constitue un enjeu non-négligeable pour le Québec parce que, majoritairement, ces élèves n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. En 2009, les allophones représentaient 40,6 % de la clientèle scolaire à Montréal et 10,7 % des élèves dans les écoles en dehors de cette zone métropolitaine (Carpentier *et al.*, 2009).

Par ailleurs, « si l'insertion au marché du travail représente la priorité des immigrants adultes, le succès même du projet migratoire repose souvent, à plus long terme, sur la qualité de la relation que leurs enfants sont capables d'établir avec le système scolaire et plus que tout sur les bénéfices qu'ils en retirent » (Mc Andrew et Ledent, 2005, p. 9). En outre, dans le cas des

³ Le débat suscité par la question de l'établissement de tribunaux d'arbitrage islamiques a débuté en 2003 et s'est poursuivi avec une intensité variable jusqu'en 2005. Durant ces trois années, la société québécoise semblait faire moins confiance aux citoyens de confession musulmane. Pendant cette période, les médias se sont fait l'écho des réactions diverses de la population au sujet de l'implantation de ces tribunaux (Zegiri, 2009, p. 46).

⁴ Lancé le 19 novembre 2001 quand Gurbaj Singh Multani, 12 ans, laisse accidentellement tomber dans la cour de son école primaire de La Salle le kirpan qu'il portait sous ses vêtements, le débat a tôt fait de dépasser les murs de l'école Sainte-Catherine-Labouré et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys pour se retrouver au cœur des médias, en Cour supérieure en 2002, en Cour d'appel du Québec en 2004 et, enfin, en Cour suprême. Le 2 mars 2006, celui-ci permettait le port du kirpan à l'école sous réserve de certaines conditions.

⁵ Le vol 182 d'Air India assurait la liaison Montréal-Bombay via Londres et Delhi. Le 23 juin 1985, une bombe placée à bord du Boeing 747-200 d'Air India explosa en plein vol, détruisant l'appareil au-dessus de l'Atlantique. Les 329 personnes à bord, dont 80 enfants et 200 personnes de nationalité canadienne, périrent dans l'attentat mené par des terroristes sikhs du Canada.

communautés d'implantation récente, leur développement dans la société d'accueil découle en grande partie de la réussite des jeunes de la communauté dans cette société. Ainsi, l'estimation du rôle de l'école dans l'intégration des jeunes issus de l'immigration est de taille.

Dans cette section, dans un premier temps, nous mettons en lumière des principes et des orientations du gouvernement du Québec pour l'intégration réussie des élèves d'origine immigrée au milieu scolaire et à la société. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons les principaux programmes et interventions mis en œuvre par ce gouvernement en cette matière. Enfin, cette section étudiera l'état de situation du progrès du Québec dans l'intégration des jeunes issus des familles immigrantes.

1.3.1 Les principes de l'intégration scolaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'approche d'interculturalisme définit les principes de l'intégration des immigrants au Québec. À la base de cette même approche, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) propose trois principes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. 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 ethnoreligieuses, tous les moyens possibles pour développer leurs capacités et découvrir leurs talents. L'égalité des chances implique non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour tous les élèves, mais aussi la mise en place de moyens particuliers (soutien à l'apprentissage du français, par exemple) pour les élèves qui en ont besoin. Dans le cadre de ce principe, la *Politique* met ainsi de l'avant la question de l'égalité des chances à la réussite scolaire : « Le premier principe, l'égalité des chances, exige que tous les établissements d'enseignement offrent des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques » (MEQ, 1998, p. 35).

Ce principe exige par ailleurs que le milieu scolaire reconnaisse les élèves pour ce qu'ils sont, avec leurs particularités et leurs différences. On accueille ainsi la diversité ethnoreligieuse et linguistique au sein de l'école québécoise.

En 1977, l'Assemblée nationale du Québec adoptait la Charte de la langue française (Loi 101), qui prévoit que la plupart des enfants d'origine immigrée doivent fréquenter l'école de langue française. Selon, le deuxième principe de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, 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, l'éducation à la citoyenneté, 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. L'école québécoise a donc pour mission de socialiser les jeunes Québécois de diverses origines à vivre en commun afin de renforcer une nécessaire cohésion sociale.

1.3.2 Les principaux programmes et interventions mis en œuvre

Dans cette partie, nous discutons de certains programmes et interventions que le gouvernement du Québec a mis en place pour, principalement ou entre autres, 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 dont l'implantation est ancienne. Ensuite, nous décrirons les quatre principales actions menées depuis le processus de réforme dans lequel le gouvernement du Québec s'est engagé depuis la fin des années 1990 pour favoriser une adaptation générale du système scolaire à la diversité dominante dans la société.

1.3.2.1 Les classes d'accueil

L'une des premières interventions québécoises visant l'intégration des élèves d'origine immigrée date de 1969, avec la mise en place des premières classes d'accueil. Cependant, ces classes n'ont connu leur plein essor qu'en 1977 avec l'adoption de la Loi 101 qui, tel que nous l'avons évoqué plus haut, oblige la plupart des enfants issus des familles immigrantes n'ayant pas ni le français ni l'anglais comme langue maternelle à étudier en français jusqu'à la fin de leurs études secondaires dans le réseau de l'enseignement public ou dans le réseau de l'enseignement privé subventionné. Ces classes, qui existent toujours, visent à : 1) favoriser l'intégration linguistique des élèves immigrants afin de les aider à développer des compétences en français (à l'oral, en lecture et en écriture) qui leur permettront de suivre leurs cours dans une classe ordinaire; 2) favoriser l'intégration scolaire des élèves afin de les aider à comprendre les façons d'apprendre à l'école québécoise et 3) favoriser l'intégration sociale des élèves afin de les aider à comprendre les valeurs communes de la société québécoise.

Avant 1997, différents modèles de services linguistiques étaient offerts aux élèves issus de l'immigration ou allophones nouvellement arrivés : 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 (LIP), 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). Dans les commissions scolaires du Grand Montréal, le modèle de la « classe d'accueil fermée » est actuellement le modèle prédominant tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Dans ce modèle, les élèves restent généralement dans ces classes entre dix et vingt mois au primaire et en moyenne vingt mois au secondaire. Généralement, c'est la maîtrise du français qui est évoquée comme

motif déterminant la durée du séjour en ces classes (Armand, 2011, p. 29; De Koninck et Armand, 2011).

Ce modèle d'enseignement de la langue d'accueil est assez spécifique, du moins en Amérique du Nord, ce qui reflète le défi central de la politique québécoise d'intégration des immigrants : la francisation.

1.3.2.2 Le Programme d'enseignement des langues d'origine

La création du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été une autre initiative québécoise visant l'adaptation du système scolaire à la diversité de la clientèle. Lancé en 1977, le PELO a été principalement créé en réponse aux demandes du gouvernement et du groupe majoritaire plutôt qu'à celles des communautés ethniques. En effet, à la suite de l'adoption de la Loi 101, le PELO visait à l'époque la compréhension des enjeux liés à l'immigration, à la mondialisation et au pluralisme chez les communautés majoritaire et immigrantes. En effet, l'intégration socioscolaire était au centre des objectifs de cet enseignement. Il touchait essentiellement les communautés de seconde et de troisième générations (surtout les italophones). À l'époque, la durée de ce programme était d'un maximum de deux heures et demie par semaine. Il était inséré à l'horaire régulier de l'école publique et était offert par des professeurs dont la formation avait été reconnue par le ministère de l'Éducation.

Cependant, petit à petit, conséquemment à l'opposition des intervenants scolaires à intégrer cet enseignement dans l'horaire régulier des écoles à concentration ethnique variée, le PELO en est venu à être présenté comme un programme parascolaire offert avant ou après l'horaire scolaire. À partir de 1988, année où le PELO a été également offert aux non-locuteurs, son objectif principal est passé de l'intégration socioscolaire et de l'apprentissage de la langue d'accueil à l'enrichissement interculturel (Mc Andrew, 2001).

1.3.2.3 L'adaptation institutionnelle à la diversité

En ce qui concerne les initiatives du gouvernement du Québec pour favoriser l'adaptation générale du système scolaire à la diversité, quatre types d'actions sont à souligner :

l'élaboration de programmes d'études plus inclusifs, la révision d'un matériel didactique exempt de stéréotypes et reflétant la diversité, la formation du personnel scolaire en matière interculturelle et, enfin, le soutien aux relations école-famille-communauté.

L'élaboration de programmes d'études plus inclusifs – Dans le contexte 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 celle 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 retrouve ces changements (Mc Andrew, 2010).

« L'histoire n'est plus alors seulement l'étude des événements sociopolitiques, mais aussi celle des créations sociales des collectivités. La géographie n'est plus alors seulement l'étude physique des sols, mais aussi l'étude des différents modes d'occupation humaine du sol et de l'environnement, celle des territoires. L'étude de la langue est alors aussi celle de la littérature et celle de la science n'est plus détachée de ses aspects sociaux. Et ainsi de suite pour toutes les matières » (Paul Inchauspé, ex-président du Groupe de travail ministériel sur la réforme du curriculum d'études, *Éducation Canada* (2012).

Dans ce processus de renouvellement du programme scolaire, un programme d'éthique et de culture religieuse (ECR), obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire depuis septembre 2008, a également remplacé les programmes d'enseignement religieux catholique et protestant et celui d'enseignement moral. Bien que l'accent principal soit mis sur le christianisme et les « spiritualités » autochtones, les élèves auront l'occasion d'être exposés aux autres grandes pensées religieuses telles l'islam, l'hindouisme, le sikhisme et le bouddhisme. Le programme ECR structure les apprentissages autour de l'acquisition de trois compétences : se situer de façon réfléchie sur des questions éthiques essentielles, manifester une compréhension éclairée du phénomène religieux et, enfin, pratiquer le dialogue dans la perspective du vivre-ensemble (MELS, 2005).

La production d'un matériel didactique exempt de stéréotypes et reflétant la diversité – La révision des manuels scolaires pour assurer la présentation 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 l'adaptation du système scolaire à la diversité de sa clientèle. Le gouvernement en effet dû poser cette action 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 l'accroissement de la présence 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 améliorations ont été particulièrement notables quant à la présentation et au traitement de l'islam, des musulmans et du monde musulman, bien que des limites persistent toujours (Mc Andrew, 1986, 2001; Éthier *et al.*, 2008).

La formation du personnel scolaire en matière interculturelle – Le ministère de l'Éducation s'est également engagé à développer les compétences nécessaires chez le personnel enseignant et 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, il a fait de la sensibilisation à cet enjeu un des éléments de la certification des programmes par les universités québécoises. Cependant, cet objectif ne figure pas directement ou explicitement dans les douze compétences du référentiel du ministère à cet égard. Une étude récente a certes montré que la plupart des universités offrent des cours liés à cette thématique, mais elle a aussi déploré le manque de statut et de caractère systémique de l'enseignement sur la diversité en formation initiale des maîtres (Mc Andrew et Potvin, 2012). En ce qui concerne la formation continue, le ministère organise des sessions de formation interculturelle à l'intention du personnel en exercice. Ces sessions visent à aider les enseignants et le personnel non enseignant (cadres, directions d'école, conseillers et conseillères pédagogiques, techniciens et techniciennes en éducation spécialisée, personnels des services de garde ou toute autre catégorie de personnel travaillant dans les établissements scolaires) à accroître leur compétence interculturelle afin de 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 regroupent 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, 2012b).

Toutefois, il existe un large consensus sur le fait que ces efforts ne sont pas suffisants ou, tout au moins, que leurs effets sur les futurs enseignants ne sont pas toujours évidents (Kanouté et Chastenay, 2009).

Le soutien aux relations école-famille-communauté. Finalement, il faut souligner le soutien qui est offert par le gouvernement du Québec aux milieux pluriethniques sur les enjeux de la participation des parents et la gestion des conflits de valeurs. À cet égard, le gouvernement finance chaque année plusieurs projets afin de valoriser le partenariat entre l'école et les familles et communauté immigrantes. En plus, il a mis en œuvre quelques programmes visant la réussite scolaire des jeunes des milieux défavorisés (dont la *Stratégie d'intervention Agir autrement*) qui mettent en place des mesures facilitant la participation des parents immigrants.

En plus, 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. Destiné principalement aux décideurs et aux gestionnaires des établissements scolaires, ce module visait à les aider 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, 1994, 2008).

Par ailleurs, le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) qui existe depuis 2001 dans les écoles primaires et secondaires, contribue au bien-être des élèves

par le biais d'activités parascolaires à caractère interculturel et religieux, et à la résolution des conflits et des tensions qui peuvent apparaître dans la vie quotidienne de l'école à cause des différences ethnoculturelles et religieuses. Cependant, il faut préciser que même si le MELS et les milieux ont mis en œuvre de nombreuses actions pour faire connaître le SASEC, le personnel scolaire, les parents et les partenaires semblent manquer d'information, principalement sur la nature du service et sur le rôle des animateurs.

1.3.3 L'état de situation

Dans cette partie, nous présentons très brièvement l'état actuel de l'intégration linguistique et de la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée dans le système d'enseignement de langue française du Québec à la suite des politiques, des programmes et des interventions mis en place au cours des dernières années.

1.3.3.1 L'intégration linguistique

Tel que l'ont évalué divers chercheurs (Armand *et al.*, 2009; Mc Andrew, 2010; Toussaint, 2010), le bilan qui ressort de plus de trente ans d'intervention en matière d'intégration linguistique à l'école québécoise semble satisfaisant. Cette évaluation est basée sur plusieurs indicateurs. Premièrement, à quelques exceptions près, tous les enfants des familles immigrantes, désormais soumis à la loi 101, sont scolarisés dans le réseau d'enseignement de langue française (92 % en 2007-2008). Au cours de cette même année scolaire, sur 1 047 394 élèves scolarisés au préscolaire, primaire et secondaire dans les écoles québécoises (incluant le privé), 17 485 élèves, majoritairement des nouveaux arrivants, ont été identifiés comme devant bénéficier de Soutien à l'Apprentissage du Français (attribution d'une cote administrative SAF) (MICC, 2009, cité dans Armand *et al.*, 2010). Selon les examens ministériels, les acquis en français de ces élèves semble satisfaisant. 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.*, 2011a). Cette étude, en ciblant les cohortes d'élèves qui ont commencé leur secondaire 1 en 1998-1999 et en 1999-2000, démontre en effet 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 élèves de troisième génération ou plus (70,5 % versus 72,2 %). Si l'on considère toutefois qu'il s'agit d'élèves dont 64,6 % n'ont pas le français comme langue maternelle, on peut considérer qu'il s'agit d'un résultat somme toute très satisfaisant, qui témoigne sans doute de la qualité des services reçus. Cette recherche montre également que la moyenne des élèves de première génération à cette épreuve 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 se passent 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 %). Par ailleurs, la comparaison des divers sous-groupes géographiques ne corrobore pas la théorie d'un impact du degré d'éloignement linguistique de la langue maternelle sur la maîtrise du français. La recherche souligne par exemple la performance relativement impressionnante des élèves de l'Europe de l'Est, un groupe composé massivement d'élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou d'usage.

En ce qui concerne les usages linguistiques des élèves lors de leurs contacts informels en milieu scolaire, il semble que les exigences de la Loi 101 ont eu des effets appréciables à cet égard. En effet, les résultats d'une recherche portant sur ce sujet, effectuée dans des milieux scolaires de niveaux primaire et secondaire de la grande région métropolitaine présentant des taux de densité ethnique variés (Mc Andrew *et al.*, 2001) montrent qu'avec un taux de présence se situant entre 67,5 % et 99,7 %, le français est la langue d'usage des élèves de dix écoles primaires ciblées dans cette étude. Par ailleurs, l'anglais n'est présent que dans quatre de ces écoles. Cette présence de l'anglais pourrait être liée au type de clientèle de ces écoles qui comprend un pourcentage important d'élèves ayant l'anglais comme langue maternelle (pourcentage variant entre 11,5 % et 22,2 %). Quant aux langues d'origine, elles ont été présentes dans la plupart des écoles, mais le taux décelé a été très faible (n'arrivant qu'à 8,0 %). En ce qui concerne les dix écoles secondaires étudiées dans la recherche, la situation linguistique est plus complexe. Cependant, le français occupe également la première place comme langue d'usage des élèves dans le cadre de leurs activités non structurées. Sa part relative a été cependant plus faible que dans les écoles primaires, variant de 53,1 % à 98,4 %. Par ailleurs, l'anglais a été présent dans toutes les écoles secondaires, où son taux variait entre

0,7 % et 35,6 %. La présence très forte de l'anglais dans certaines de ces écoles pourrait s'expliquer par le pourcentage relativement important d'élèves anglophones (arrivant à 11,5 % de la clientèle totale) et d'élèves ayant une connaissance préalable de l'anglais. Néanmoins, on constate qu'au secondaire, à l'instar des écoles primaires, l'usage du français est plus fréquent que l'usage de l'anglais, ce qui confirme la tendance à la francisation. Quant aux langues d'origine, elles occupent la seconde place (à l'inverse de l'anglais) dans sept écoles secondaires ciblées par l'étude, variant de 30,5 % à 0,9 %. Cette présence marquée de langues maternelles dans certaines écoles s'explique par la présence des classes d'accueil dans ces écoles.

Quant à l'impact de la scolarisation des jeunes sur leurs orientations linguistiques futures, Mc Andrew *et al.* (2011b) révèlent que 60 % des allophones et près de 70 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration choisissent le français comme langue d'enseignement pour leurs études de niveau postsecondaire. La langue d'enseignement du collège et de l'université que les jeunes choisissent de fréquenter est souvent celle qu'ils maîtriseront le mieux.

Finalement, sur le plan de l'impact à plus long terme de la scolarisation, Girard-Lamoureux (2004) montre que les allophones scolarisés après la Loi 101 ont un parcours linguistique plus francophone que les répondants scolarisés avant l'entrée en vigueur de cette loi. Selon cette étude, ils sont en effet plus nombreux à avoir obtenu un premier emploi où le français était la langue dominante. En conséquence, 70 % d'entre eux emploient aujourd'hui cette langue de façon prédominante en public (p. 42).

1.3.3.2 La réussite scolaire

Sur le plan de la réussite scolaire, la recherche de Mc Andrew *et al.* (2011a), qui consiste en un suivi systématique jusqu'au collégial des cohortes d'élèves québécois issus de l'immigration ayant intégré le secondaire 1 en 1998 et 1999, révèle que bien que les élèves issus de l'immigration (qu'ils soient de première ou de deuxième génération) présentent des caractéristiques moins favorables (comme nous le verrons plus loin) que leurs pairs de troisième génération ou plus, dans leur ensemble, ils ne constituent pas une population à risque élevé d'échec scolaire au sein du système scolaire québécois. En effet, si sept ans après

l'entrée au secondaire, ces élèves obtiennent légèrement moins leur diplôme que leurs pairs natifs (67,1 % versus 73,6 %), leur « taux de décrochage net », qui tient compte de leurs départs du Québec et de leur fréquentation du secteur de l'éducation des adultes, est très proche de celui des élèves de troisième génération ou plus (21,7 % versus 20,8 %). Par ailleurs, leur taux de diplomation augmente de manière considérable lorsqu'on leur offre deux ans de plus pour obtenir leur diplôme (46,5 % versus 61,1 %). Signalons que les élèves issus de l'immigration manifestent une grande motivation pour faire des études avancées car ils choisissent le cours le plus sélectif en mathématiques (Maths 536) plus fréquemment que les jeunes natifs du pays (50,8 % versus 44,2 %).

Cependant, ce constat positif de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration cache d'importantes variations selon le secteur d'enseignement (de langue française ou anglaise), les caractéristiques linguistiques et générationnelles, ainsi que 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). Si on se limite au secteur d'enseignement de langue française, les élèves qui ont le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage à la maison obtiennent un taux de diplomation plus élevé que leurs pairs qui n'ont pas cette langue comme langue maternelle ou comme 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.

Depuis les années 1978-1980, plusieurs recherches se sont attardées sur les défis socioscolaires des jeunes des communautés noires (Lafortune, 2011, p. 26). Par contre, les

défis socioscolaires des jeunes issus de la communauté sud-asiatique ont rarement été un sujet d'étude. C'est pour quoi cette thèse s'intéresse à eux. Dans la section qui suit, nous présenterons les résultats des recherches importantes antérieures sur la situation socioscolaire de ces jeunes. Ce survol nous aidera à choisir plus adéquatement nos objectifs et nos questions de recherche.

1.4 LA SITUATION SOCIOSCOLAIRE DES JEUNES ORIGINAIRES DE L'ASIE DU SUD AU QUÉBEC

Au Québec, seules deux recherches majeures s'intéressent spécifiquement à la question de l'expérience et de l'intégration socioscolaire des jeunes originaires de l'Asie du Sud.⁶ Ces deux recherches, l'une de nature quantitative et l'autre de nature plutôt qualitative, ont été effectuées presque simultanément durant les années 2009-2011, mais dans deux groupes de recherche différents. Cependant, la recherche quantitative est parue avant la recherche qualitative.

1.4.1 Les résultats de la recherche quantitative

La question de l'intégration socioscolaire des jeunes d'origine sud-asiatique au Québec a été soulevée pour la première fois avec les résultats de la recherche quantitative de Mc Andrew *et al.* (2011a). En effet, selon cette recherche, au Québec, au secondaire public de langue française, parmi les élèves immigrants de différentes origines ethniques (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), 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 et de leur fréquentation importante du secteur de l'éducation des adultes.

⁶ Il faut aussi noter qu'il y a certaines autres recherches qui, bien que ne s'intéressant pas spécifiquement à l'expérience socioscolaire et plus particulièrement à la réussite scolaire de ces élèves, nous donnent tout de même des informations intéressantes sur certains de leurs enjeux socioscolaires (Lenoir-Achdjian, 2008; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008). Nous nous y référerons au fur à mesure pendant nos analyses. Par ailleurs, ajoutons qu'il est possible que des travaux émanant d'organismes communautaires ou d'étudiants aient également exploré cet enjeu. Cependant, nous nous limitons dans cette thèse à ces deux grandes recherches académiques.

En 2011, dans le cadre du même projet de recherche, Bakhshaei et Mc Andrew ont essayé d'une part, de dépeindre la situation scolaire de ces élèves d'une manière plus détaillée et d'autre part, d'en présenter des explications. L'étude a offert des données descriptives d'une part, sur certains indicateurs de la réussite scolaire des élèves et d'autre part, sur certaines caractéristiques qui pourraient expliquer l'état de leur réussite. Elle a présenté ces indicateurs et ces caractéristiques en prenant en compte certaines différences linguistiques, géographiques et générationnelles au sein du groupe d'élèves. Plus précisément, dans un premier temps, l'ensemble de ces élèves a été divisé en deux sous-groupes selon leur connaissance de la langue d'enseignement : ceux qui ont le français comme langue maternelle et ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Ce dernier sous-groupe a été étudié en deux étapes : d'une part, ils ont été divisés selon leurs langues maternelles les plus fréquentes. Il s'agit, en ordre décroissant d'importance, de l'ourdou, du pendjabi, du bengali et du tamoul/cinghalais. D'autre part, les élèves ont été divisés selon leur langue d'usage : ceux qui utilisent le français à la maison versus ceux dont la langue utilisée à la maison n'est pas le français. Cependant, mis à part le tamoul/cinghalais utilisé essentiellement au Sri Lanka, les langues maternelles mentionnées ci-dessus sont utilisées à des degrés divers dans la plupart des autres pays du sous-continent indien. C'est pourquoi, plutôt que de désagréger les sous-groupes linguistiques correspondants sur une base géographique, on a préféré distinguer, dans un deuxième temps, à l'intérieur de l'ensemble du groupe, deux grandes régions géographiques, soit le Bangladesh et le Pakistan, à dominance musulmane et l'Inde, à dominance hindoue, ce qui a laissé un groupe résiduel que l'on peut associer en grande partie au Sri Lanka. Dans un troisième temps, les élèves ont été divisés selon leur lieu de naissance : ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada (première génération) versus ceux qui sont nés au Canada (deuxième génération).

Pour mieux comprendre la situation, les chercheuses ont comparé les élèves d'origine sud-asiatique avec l'ensemble des élèves de première et deuxième générations ainsi qu'avec ceux de troisième génération ou plus (groupes témoins). Ici, très brièvement, nous présentons les résultats de cette recherche qui nous orienteront pour l'articulation de nos objectifs de recherche. Cependant, nous nous limitons à l'état de l'ensemble du groupe d'élèves et référons le lecteur à l'étude principale pour connaître la situation des sous-groupes linguistiques, géographiques et générationnels.

1.4.1.1 La réussite scolaire

Bakhshaei et Mc Andrew (2011) dépeignent la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud à partir de trois indicateurs : 1) le retard supplémentaire accumulé après deux ans, 2) le taux de diplomation selon divers horizons temporels et 3) la diplomation tardive et le taux de décrochage net.

Le retard supplémentaire accumulé au bout de deux ans

Selon cette variable, les élèves entrés dans le système scolaire en secondaire 1 sont divisés en trois groupes au bout de deux ans : 1) ceux qui n'ont pas de retard et sont en secondaire 3 ou mieux; 2) ceux qui ont du retard et sont en secondaire 1 ou en secondaire 2; 3) ceux qui sont absents de la base de données. Le retard accumulé après deux ans touche 30,6 % des élèves originaires de l'Asie du Sud, alors qu'il touche 20,3 % de l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et 18,8 % des élèves de troisième génération ou plus. Par conséquent, les jeunes originaires de l'Asie du Sud sont beaucoup moins nombreux que les autres à ne pas avoir accumulé de retard (44,2 % versus 72,2 % et 79,9 %). De même, leur taux d'absence du système scolaire québécois, qui peut avoir un lien avec leur départ du Québec ou avec l'abandon de leurs études, est beaucoup plus important que ceux des groupes témoins (25,2 % versus 7,5 % et 1,3 %).

Le taux de diplomation selon divers cadres temporels

Le taux de diplomation des élèves originaires de l'Asie du Sud est nettement inférieur à celui de l'ensemble des élèves de première et deuxième générations, ainsi qu'à celui des élèves de troisième génération ou plus et ce, peu importe le cadre temporel : à la date prévue (cinq ans après être entré en secondaire 1, 23,5 % versus 46,5 % et 57,0 %), un an après la date prévue (33,5 % versus 56,5 % et 65,5 %) et deux ans après la date prévue (39,9 % versus 61,1 % et 69,5 %).

La diplomation tardive et le taux net de décrochage

Il faut prendre en compte la possibilité que le taux de diplomation des élèves soit affecté par d'autres facteurs comme leur taux de diplomation dans un cadre temporel encore plus large,

leur taux de départ du Québec ou leur taux d'inscription au secteur de l'éducation des adultes. Le tableau II porte sur le taux de décrochage net, compte tenu de ces trois éléments. Ce tableau porte exclusivement sur la cohorte des élèves qui ont commencé leur secondaire 1 en 1998, ce qui nous permet d'évaluer la situation dans un cadre temporel élargi (neuf ans après l'entrée au secondaire).

Tableau II
Élèves originaires d'Asie du Sud ayant intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 : estimation du taux net de décrochage

	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	Présents à l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
Ensemble du groupe-cible	46,1	3,6	50,3	15,2	6,4	28,7
Ensemble des élèves de 1 ^{ère} et 2 ^e générations	63,7	3,4	32,9	5,3	5,9	21,7
Élèves de 3 ^e génération ou plus	69,1	4,5	26,4	0,8	4,8	20,8

Source : Bakhshaei et Mc Andrew (2011)

Ainsi, on constate que 3,6 % des élèves originaires de l'Asie du Sud obtiennent leur diplôme trois ou quatre ans après la date prévue. Ce pourcentage n'est pas très différent de ceux des élèves des deux groupes témoins. La situation défavorable que nous constatons en ce qui concerne la diplomation à la fin de 2005 est donc largement corroborée par le taux de décrochage brut à la fin de 2007 (50,3 %) qui est le double de celui des élèves de troisième génération ou plus. Il y a un écart de 18 points avec le taux de décrochage brut de l'ensemble des élèves d'origine immigrée. Cependant, si l'on prend en compte le départ du Québec, ainsi que l'inscription à l'éducation des adultes, le taux de décrochage net des élèves originaires de l'Asie du Sud se rapproche davantage de celui des deux autres groupes, même s'il demeure plus élevé. À cet égard, il faut noter l'importance des départs avant 15 ans, qui sont nettement plus élevés que chez l'ensemble des élèves de première et deuxième générations (15,2 % versus 5,3 %).

Ajoutons que Bakhshaei et Mc Andrew (2011) montrent également que les élèves originaires de l'Asie du Sud obtiennent majoritairement leur diplôme à la formation générale des jeunes.

Cependant, leur taux de participation à ce niveau de formation est inférieur à celui des élèves de première et deuxième générations, ainsi qu'à celui des élèves de troisième génération ou plus. Ils sont également plus nombreux à obtenir leur diplôme à la formation générale des adultes.

1.4.1.2 Les caractéristiques des élèves

Bakhshaei et Mc Andrew (2011) ont également produit des données sur certaines caractéristiques socioscolaires des élèves d'origine sud-asiatique qui sont susceptibles d'expliquer l'état de leur performance scolaire. Ces caractéristiques se classifient en quatre grands groupes, soit les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques, les caractéristiques socioéconomiques, les caractéristiques liées au processus de scolarisation et, enfin, les caractéristiques des écoles fréquentées.

Les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques

Le sexe – Si l'ensemble des jeunes Québécois issus de l'immigration se répartissent de manière égale entre les deux sexes, les garçons originaires de l'Asie du Sud sont sensiblement surreprésentés par rapport à leurs compatriotes féminines (55 % versus 45 %).

Le lieu de naissance – Alors que, pour l'ensemble des jeunes de première et deuxième générations, les jeunes de première génération représentent une proportion de 58,6 %, dans le cas des jeunes d'origine sud-asiatique nés à l'étranger inscrits au secteur français, cette proportion grimpe à 88,2 % (Tableau III).

La langue maternelle et la langue d'usage – Une forte majorité des élèves québécois originaires de l'Asie du Sud inscrits au secondaire public de langue française (96 %) n'ont pas cette langue comme langue maternelle. De plus, presque tous ces jeunes n'utilisent pas le français à la maison (97,7 %).

Les caractéristiques liées au processus de scolarisation

Le niveau d'entrée dans le système scolaire québécois – L'implantation récente des Sud-Asiatiques au Québec se traduit pour les élèves de cette communauté par un profil défavorable

en ce qui a trait au niveau d'entrée dans le système scolaire, comparativement à l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et surtout à leurs pairs de troisième génération ou plus. En effet, plus d'un élève originaire de l'Asie du Sud sur deux arrive dans le système scolaire québécois au secondaire (30,5 % en secondaire 1 et 20,5 % en cours de scolarité secondaire), tandis que c'est le cas d'un élève sur cinq chez l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et d'une petite minorité (0,6 %) des élèves de troisième génération ou plus (Tableau III).

L'âge d'arrivée au secondaire – Plus d'un élève originaire de l'Asie du Sud sur deux intègre le secondaire en retard, alors que c'est le cas d'un élève sur trois chez l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et d'un élève sur cinq chez les élèves de troisième génération ou plus. Notons qu'en principe, chez les trois groupes, ce retard est d'un an. Cependant, tel que le montre le tableau III, les élèves qui accumulent deux ans de retard et plus sont nettement plus nombreux chez les élèves originaires de l'Asie du Sud que chez les deux groupes témoins (20,8 % versus 7,6 % et 0,9 %).

L'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) – Tel que le montre le tableau III, les élèves originaires de l'Asie du Sud sont plus souvent déclarés EHDAA (32,1 %) au secondaire que l'ensemble des élèves de première et deuxième générations (24,6 %), et que les élèves de troisième génération ou plus (24,2 %).

La fréquence du changement d'école – Les élèves originaires de l'Asie du Sud ont nettement moins tendance à changer d'école durant leur scolarité secondaire que l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et que les élèves de troisième génération ou plus (29,7 % versus 46,3 % et 51,7 %).

Tableau III
Élèves originaires d'Asie du Sud selon le lieu de naissance et certaines caractéristiques liées au processus de scolarisation

Sous-groupes définis selon	Lieu de naissance		Niveau d'entrée dans le système scolaire québécois			Âge d'arrivée au secondaire			EHDAA
	Canada (%)	Hors-Canada (%)	Avant le sec. (%)	En sec. 1 (%)	En cours de scolarité (%)	Âge normal (%)	Un an de retard (%)	Deux ans et plus de retard (%)	
Ensemble du groupe-cible	11,8	88,2	49,0	30,5	20,5	44,1	35,1	20,8	32,1
Ensemble des élèves de 1 ^{re} et 2 ^e générations	41,4	58,6	77,7	9,4	12,9	65,2	27,1	7,6	24,6
Élèves de 3 ^e génération ou plus	100,0	0,0*	99,4	0,2	0,4	80,4	18,7	0,9	24,2

* Nombre total d'élèves inférieur à 10.

Le soutien linguistique en français – Plus de la moitié des élèves originaires de l’Asie du Sud sont identifiés comme ayant reçu du soutien linguistique au Québec au moins une fois pendant leurs études secondaires, tandis que ce n’est le cas que de 15 % de l’ensemble des élèves de première et deuxième générations. Cela s’expliquerait entre autres par les effets de l’implantation récente (le faible niveau de la fréquentation de l’école primaire, les retards nombreux au secondaire) et de l’attirance vers l’anglais comme langue d’accueil⁷ de la communauté sud-asiatique.

La caractéristique socioéconomique des familles

La caractéristique socioéconomique des familles correspond à la valeur de l’indice de milieu socioéconomique (IMSE) définie par le MELS. Cet indice est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n’a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l’indice) et la proportion de ménages dont les parents n’avaient pas de travail durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l’indice). Selon les indices de l’IMSE, cette caractéristique a trois modalités : faible (8 à 10), moyen (4 à 7) et fort (1 à 3).

Les familles des élèves originaires de l’Asie du Sud sont nettement défavorisées comparativement aux familles de l’ensemble des élèves de première et deuxième générations et à celles des élèves de troisième génération ou plus. Elles affichent un pourcentage élevé d’indice de statut socioéconomique faible (tableau IV) et, en conséquence, sont sous-représentées dans les indices fort et moyen.

⁷ Dans le contexte de son immigration au Québec, il est clair que la communauté sud-asiatique est plus encline à adopter l’anglais comme langue commune que le français. Cette situation s’explique par le fait que, à la suite de la colonisation britannique dans le sous-continent indien et du statut de l’anglais dans certains pays, plusieurs personnes connaissent déjà l’anglais ou minimalement y ont été exposées à cause de son statut dans leur pays d’origine. Ce caractère que l’on qualifie d’« anglophile », n’implique pas que ces immigrants aient un rapport particulier avec l’héritage britannique, ni même avec la communauté anglo-montréalaise. De plus, la maîtrise de l’anglais standard ou de « l’anglais canadien » n’est pas toujours assurée chez ces élèves. Une large littérature documente la variété de l’anglais parlé par les Asiatiques du Sud (souvent nommé comme « *South Asian English* » ou « *Indian English* ») qui est caractérisé par une richesse unique lexicale, syntaxique et phonologique. C’est avec cet anglais que les adultes immigrants sud-asiatiques de Montréal se sentent une affinité, non pas avec l’anglais parlé par les Canadiens-anglais à Montréal et ailleurs au Canada. Cette nuance est d’ailleurs confirmée par le fait que les jeunes originaires de l’Asie du Sud qui ont l’anglais comme langue maternelle et qui fréquentent le secteur de la langue anglaise ne réussissent pas mieux que ceux qui ont préservé leur langue d’origine, comme on le verra plus loin.

Les caractéristiques des écoles fréquentées

La fréquentation du secteur public ou privé – Les élèves originaires de l'Asie du Sud fréquentent massivement le réseau public. Seulement 3 % d'entre eux vont à l'école privée, tandis que c'est le cas de 23,5 % de l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et de 17,8 % des élèves de troisième génération ou plus. On peut penser que cette tendance relève largement du faible statut socioéconomique des familles de ces élèves (Tableau IV).

Le rang décile de milieu socioéconomique de l'école publique fréquentée – Cette variable a deux modalités : écoles de rangs déciles 8, 9, 10 versus écoles de rangs déciles 1 à 7. En effet, les écoles de rangs déciles 8, 9 et 10 sont celles qui ont été retenues pour le calcul de l'allocation aux commissions scolaires dans le cadre de la *Stratégie d'intervention Agir autrement*. Ce sont des écoles où se trouvent les plus fortes proportions d'élèves issus des familles à statut socioéconomique faible (rangs IMSE 8, 9 et 10).

Lorsque les élèves originaires de l'Asie du Sud fréquentent l'école publique, ils le font massivement dans les écoles de milieu défavorisé et ce, bien davantage que l'ensemble des jeunes de première et deuxième générations et que ceux de troisième génération ou plus (Tableau IV).

Tableau IV
Élèves originaires de l'Asie du Sud selon le statut socioéconomique de leurs familles et les caractéristiques de leur école secondaire

Sous-groupes définis selon	SSE- Indice faible (%)	Écoles publiques (%)	Rangs déciles 8 à 10 (%)
Ensemble du groupe-cible	67,0	96,9	61,9
Ensemble des élèves de 1 ^{re} et 2 ^e générations	39,0	76,5	35,1
Élèves de 3 ^e génération ou plus	29,4	82,2	25,1

* Les totaux n'atteignent pas 100 %, puisqu'il faut leur ajouter les pourcentages respectifs d'élèves qui fréquentent une école privée.

** Nombre total d'élèves inférieur à 10.

La proportion d'élèves de première et deuxième générations fréquentant l'école publique – Cette variable a quatre modalités : écoles dont 0-25 % des élèves sont d'origine immigrée

(faible densité), écoles dont 26 à 50 % des élèves sont d'origine immigrée (moyenne densité), école dont 51 à 75 % des élèves sont d'origine immigrée (haute densité) et école dont plus de 76 % des élèves sont d'origine immigrée (très haute densité).

La majorité des élèves originaires de l'Asie du Sud (73,2 %) fréquentent des écoles où la proportion d'élèves de première et deuxième générations est supérieure à 50 %, tandis que c'est le cas de 43,2 % de l'ensemble des élèves de première et deuxième générations et de seulement 2,5 % des élèves de troisième génération ou plus. Précisons que la moitié d'entre eux fréquentent une école à très haute densité. Cette tendance pourrait signifier que les élèves originaires de l'Asie du Sud n'ont pas beaucoup de contact avec des jeunes de troisième génération ou plus, ce qui pourrait avoir une influence plus ou moins négative sur leur intégration linguistique et socioscolaire.

1.4.1.3 Les facteurs d'influence

La recherche de Bakhshaei et Mc Andrew (2011) nous permet aussi de formuler certaines hypothèses sur les origines du cheminement et de la performance scolaires des élèves québécois originaires d'Asie du Sud au secondaire public de langue française. Elle révèle que le taux élevé d'échec scolaire chez ces élèves pourrait largement s'expliquer par deux facteurs qui, selon diverses recherches⁸, ont un grand impact sur la réussite scolaire d'élèves d'origine immigrée : les facteurs générationnel et socioéconomique. Tel que nous l'avons vu, les élèves originaires d'Asie du Sud sont massivement de première génération et leurs familles sont nettement défavorisées sur le plan du statut socioéconomique. Ces élèves cumulent plusieurs autres facteurs de risque. Au niveau linguistique, ils ont rarement la langue de scolarisation comme langue maternelle ou langue d'usage et ont encore souvent besoin de soutien linguistique au secondaire. Par ailleurs, il y a une surreprésentation des garçons et des élèves nés hors du Canada au sein de ce groupe d'élèves. Ils sont également très souvent identifiés comme EHDAA. En plus, ils fréquentent peu l'école privée et fréquentent, de façon très importante, une école publique en milieu défavorisé à forte concentration ethnique.

⁸ Nous le montrerons au chapitre suivant.

Ajoutons que Bakhshaei et Mc Andrew (2011) ont toutefois noté que les élèves de deuxième génération et ceux qui ont comme langue maternelle ou d'usage le français ont un profil nettement plus favorable. C'est également le cas des élèves originaires de l'Inde, lorsqu'on les compare à ceux du Bangladesh et du Pakistan.

Cependant, l'impact réel de ces caractéristiques sur la diplomation des élèves n'est pas évident, car les données présentées ici sont purement descriptives. C'est pourquoi Bakhshaei et Mc Andrew (2011) présentent également des analyses supplémentaires de régression pour mieux comprendre le sens dans lequel ces caractéristiques influencent la réussite scolaire des élèves à l'étude. L'indicateur retenu pour évaluer la réussite scolaire est celui de la diplomation, sept ans après leur entrée au secondaire, des élèves qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire ou en secondaire 1 et qui n'ont pas quitté le Québec avant 15 ans.

Comme on peut le voir au tableau V, il existe des différences significatives dans l'importance de l'impact des facteurs, lorsqu'on les compare. En ce qui concerne les variables sociodémographiques, les analyses de régression confirment la tendance à la surperformance des filles, d'une part, et des natifs du Canada, d'autre part. Quant aux variables linguistiques, les analyses de régression révèlent des tendances qu'on ne pouvait prédire à partir des données descriptives : la diplomation est influencée de façon positive par le fait de ne pas avoir le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage (rapports de cotes respectifs de 7,47 et de 8,91). Ceci montre que les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage sont probablement affectés par d'autres caractéristiques négatives et que, compte tenu de tous ces facteurs de risque, ils ont une meilleure résilience que les élèves qui ont un profil plus favorable que le leur.

Au niveau de la variable socioéconomique, tel qu'on pouvait le prévoir à partir des données descriptives, les élèves des familles qui ont un indice de statut socioéconomique faible obtiennent significativement moins leur diplôme que ceux qui ont un indice moyen et élevé.

En ce qui a trait aux variables liées au processus de scolarisation, trois d'entre elles jouent un rôle négatif soit : une entrée dans le système scolaire québécois seulement en secondaire 1, le

cumul du retard supplémentaire en secondaire 3 et le fait d'avoir déjà du retard à l'arrivée au secondaire. Précisons que pour les élèves de la communauté sud-asiatique, le cumul du retard supplémentaire en secondaire 3 est le facteur le plus négatif pour l'obtention d'un diplôme secondaire après sept ans de scolarité. Autrement dit, si l'un d'eux accumule un retard supplémentaire en secondaire 3, ses chances d'obtenir son diplôme d'études secondaires sont très limitées, alors que le retard qu'il aurait pu avoir accumulé au primaire semble moins opérant. Le changement d'école joue un rôle positif dans la diplomation de ces élèves. Par ailleurs, le fait d'avoir encore besoin de soutien linguistique au secondaire n'est pas significatif.

En ce qui concerne les caractéristiques des écoles, la fréquentation d'une école privée ou publique en milieu défavorisé a un impact non significatif. Finalement, par rapport à la fréquentation d'une école à faible densité d'élèves d'origine immigrée, le fait d'aller à une école à moyenne densité a un effet non significatif. Cependant, la fréquentation d'une école à haute et à très haute densité a un effet très positif (rapports de côtes de 3,13 lorsque les élèves fréquentent une école à haute densité et de 5,42 lorsqu'ils fréquentent une école à très haute densité).

Tableau V
Diplomation des élèves originaires de l'Asie du Sud sept ans après l'entrée en secondaire
1 : impact de divers facteurs
(N = 678)

	Rapport de cotes	Sig
Caractéristiques sociodémographiques et linguistiques		
▪ Filles (réf. : garçons)	2,89	***
▪ Immigrants (réf. : nés au Canada)	0,39	*
▪ Langue maternelle ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	7,47	**
▪ Langue maternelle et langue d'usage ≠ français (réf. : langue maternelle = langue d'usage = français)	8,91	***
Caractéristiques socioéconomiques		
▪ SSEF favorable (réf. : SSEF moyen)	0,80	ns
▪ SSEF défavorable (réf. : SSEF moyen)	0,42	**
Variabiles liées au processus de scolarisation		
▪ Entrée en secondaire 1 (réf. : au primaire)	0,39	*
▪ Retard à l'arrivée (réf. : en avance ou à l'heure)	0,39	***
▪ Soutien linguistique au secondaire (réf. : non)	0,57	ns
▪ Changements d'école (réf. : non)	1,64	*
▪ Retard supplémentaire en secondaire 3 (réf. : non)	0,12	***
Caractéristiques des écoles fréquentées		
▪ École privée (réf. : publique)	3,89	ns
▪ École publique en milieu défavorisé – déciles 8 à 10 (réf. : autres déciles)	0,61	ns
▪ 26-50 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	1,88	ns
▪ 51- 75 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	3,13	*
▪ 76-100 % d'élèves du groupe cible dans l'école (réf. : 0-25 %)	5,42	**

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

1.4.2 Les résultats de la recherche qualitative

Bien que plusieurs recherches qualitatives se soient concentrées sur les enjeux de la construction identitaire, de l'intégration sociale et économique et de la santé mentale des membres de la communauté sud-asiatique au Québec – particulièrement ceux des femmes – (Ghosh, 1999, 2000; Tulika, 2005; Rousseau et Jamil, 2008; Bourdarbat et Cousineau, 2010; Guzder, 2011a et b; Betbeder, 2013; Fioré, 2013), il n'y a qu'une seule autre recherche qualitative au Québec qui aborde spécifiquement les dynamiques influençant les défis scolaires des jeunes québécois d'origine sud-asiatique : celle de Ghosh et Guzder (2011).

Cependant, il faut préciser que cette recherche, à l'instar de la nôtre, utilise plutôt une méthode mixte (à la fois qualitative et quantitative) qu'une méthode purement qualitative. Se concentrant sur les adolescents d'origines sri-lankaise et bengalie, elle a exploré comment ces jeunes font face à des enjeux reliés à la santé mentale et à l'éducation et comment ils négocient leurs besoins dans les écoles francophones et les services sociaux. Trois instruments de collecte de données ont été utilisés : groupes de discussion, entrevues semi-structurées et questionnaires. En ce qui concerne le groupe de discussion, il s'agissait de deux groupes de jeunes (six à huit filles et six à huit garçons) et de deux groupes de parents (six à huit mères et six à huit pères ayant des enfants de 13-18 ans). Des entrevues semi-structurées en profondeur ont été menées auprès de dix filles et garçons et de dix parents, ainsi que de deux intervenants communautaires (dont la moitié dans chaque groupe ethnique). Les questionnaires s'adressaient à 50 jeunes originaires du Bangladesh (25 filles et 25 garçons), 48 jeunes d'origine sri-lankaise (24 filles et 24 garçons) et 20 parents (dix mères et dix pères) dans les deux groupes.

Deux études ont été réalisées dans le cadre de ce projet de recherche. La première étude a été menée auprès des jeunes d'origine bengalie habitant dans un quartier défavorisé de Montréal et parlant le bengali à la maison. La seconde étude a été effectuée auprès d'élèves dont les parents sont venus au Canada en tant que réfugiés en provenance du Sri Lanka. Ils étaient en grande partie tamouls et vivaient pour la plupart dans le même quartier à faible revenu de Montréal. Quelques-uns d'entre eux vivaient toutefois dans l'ouest de l'Île dont la population est plus aisée. La plupart des jeunes Bengalis étaient musulmans et venaient d'arriver directement du Bangladesh ou d'un autre pays où ils avaient vécu pendant une brève période de temps. Les enfants sri-lankais étaient tous nés au Canada alors qu'aucun des jeunes Bengalis n'était né au Canada. Dans les deux groupes, le niveau d'éducation des parents n'allait pas au-delà d'un diplôme d'études secondaires. Dans les deux groupes, les pères parlaient un *broken English*, mais très peu de français. En règle générale, les mères du groupe bengali ne parlaient ni l'anglais ni le français, alors que certaines mères du groupe sri-lankais parlaient un peu l'anglais.

Selon les résultats de cette recherche, les enfants et les parents de ces deux communautés, doivent non seulement faire face aux défis de la migration vers une culture très différente de la leur, à laquelle il faut ajouter les barrières linguistiques, mais ils doivent aussi composer avec leur statut de minorité visible qui crée des frontières et qui les identifie comme étant « différents », en particulier à l'école. De plus, loin de la famille élargie, les jeunes se trouvent socialement seuls et isolés, particulièrement lorsque les parents exigent qu'ils respectent les traditions patriarcales. Selon les chercheuses, « la juxtaposition d'expériences d'oppression » à la fois à la maison et à l'école (p. 29) pourrait causer un stress considérable chez les jeunes et les mettre à risque de problèmes scolaires et sociaux.

La perte du statut socioéconomique des parents et leur état financier précaire sont deux autres facteurs énumérés par les auteures pour expliquer les défis socioscolaires des élèves de l'étude. Elles mentionnent par ailleurs les attentes élevées des parents quant à l'éducation de leurs enfants et l'importance de maintenir l'image de la famille auprès de la communauté comme d'autres éléments qui pourraient nuire à l'intégration socioscolaire des jeunes. En effet, pour préserver l'image de la famille, les parents insistent pour que leurs enfants aient des résultats scolaires élevés, même s'ils n'ont pas toujours les ressources socioéconomiques et culturelles nécessaires pour soutenir leurs jeunes et en même temps, ils ne permettent pas à leurs enfants de discuter de leurs problèmes, en particulier en ce qui a trait aux difficultés d'ordre psychologique, toujours de peur de « perdre la face » aux yeux de la communauté : « *Social stigma is attached to mental health problems and cannot be discussed* » (p. 29).

Comme on le voit, au-delà de grands constats quantitatifs et de la recherche de Ghosh et Guzder, on connaît peu de choses sur l'expérience socioscolaire des jeunes originaires de l'Asie du Sud au Québec. C'est pour cette raison que nous nous tournons, dans la section qui suit, vers la littérature qui décrit leur insertion dans le reste du Canada, aux États-Unis et en Europe (particulièrement en Grande-Bretagne).

1.5 QUELQUES TENDANCES DE LA RECHERCHE NATIONALE ET INTERNATIONALE

Le reste du Canada – À ce niveau, nous nous concentrons sur les études portant sur l'expérience socioscolaire des jeunes originaires de l'Asie du Sud dans deux grandes métropoles du Canada : Toronto et Vancouver.

En ce qui concerne l'état de la réussite scolaire des élèves d'origine sud-asiatique à Toronto, selon Anisef et ses collègues (2008), après les élèves originaires de l'Asie de l'Est et de l'Europe de l'Est, les élèves originaires de l'Asie du Sud présentent le taux de décrochage le moins élevé, bien en-dessous de celui des élèves canadiens anglophones. Mc Andrew *et al.* (2008), dans un projet pancanadien sur les résultats et les cheminements scolaires des jeunes d'origine immigrante, en se concentrant sur divers groupes linguistiques de ces jeunes, révèlent qu'à Toronto les locuteurs de l'ourdou et du tamoul ont un taux de diplomation plus élevé que les locuteurs de l'anglais. Ces chercheurs soulignent cependant que ces élèves sont représentés de façon disproportionnée dans les quintiles inférieur et faible du revenu familial médian.

Ainsi, étant donné le profil positif de ces élèves, leur expérience socioscolaire à notre connaissance n'a pas fait l'objet d'études spécifiques. Par contre, plusieurs recherches se sont penchées sur les expériences identitaires des jeunes filles sud-asiatiques vivant dans cette ville (Bannerji, 1999; Handa, 2003; Naidoo, 2003; Jamal, 2008; Ahmad *et al.*, 2009). La plupart de ces recherches ont tenté de comprendre et d'analyser de quelle façon ces adolescentes, entre autres femmes de la communauté, sont « déchirées » ou « prises » entre les valeurs « traditionnelles » de l'Asie du Sud et la culture « moderne » du Canada (Handa, 2003). Ces chercheurs insistent entre autres sur la manière dont les pratiques patriarcales et la culture du silence contribuent à stigmatiser ces jeunes femmes.

Il y a aussi certaines recherches qui s'intéressent plutôt à l'ensemble des élèves issus de l'immigration, mais qui nous présentent entre autres des résultats intéressants sur les défis de ces filles. Par exemple, Tyyska (2008) qui a effectué une étude sur les relations parents-enfants au sein de familles immigrantes issues de différents groupes ethniques à Toronto,

rapporte que les filles tamoules sont plus soumises que leurs frères aux traditions patriarcales. Anisef *et al.* (2001), dans une recherche sur les défis des parents nouvellement arrivés dans trois villes ontariennes dont Toronto, concluent la même chose à propos des familles qui ont le gujarati, le pendjabi et le tamoul comme langue maternelle.

En ce qui concerne l'expérience socioscolaire des élèves d'origine sud-asiatique à Vancouver, étant donné l'ancienneté de l'immigration punjabis dans cette ville, la plupart des recherches se sont montrées intéressées à ce sous-groupe d'une manière particulière. Cependant, pour le moment, peu de recherches portent sur l'expérience socioscolaire de ces élèves à Vancouver (Sayani, 2010).

Bien que toutes les recherches montrent que ces élèves obtiennent majoritairement leur diplôme d'études secondaires et que leur taux de diplomation est plus élevé que celui des locuteurs de l'anglais (Mc Andrew *et al.*, 2008; Frost, 2010), certaines d'entre elles précisent que beaucoup de ces élèves obtiennent leur diplôme avec une moyenne pondérée cumulative à l'extrémité inférieure du continuum et répondent à peine aux attentes provinciales dans les domaines essentiels de la numératie, de la compréhension de lecture et de l'écriture. Même si cela est vrai à la fois pour les filles et les garçons, ces derniers ont tendance à réussir moins bien que leurs pairs féminines, ce qui les place à l'extrémité la plus faible dans la plupart des analyses (Frost, 2010, p. 21). Les rapports des groupes de réflexion, des conversations informelles et des enquêtes auprès des enseignants et des directeurs d'écoles à forte concentration d'élèves sud-asiatiques confirment également tous le niveau inquiétant d'échec scolaire et de désaffection de ces jeunes (Sayani, 2010). Ainsi, quelques recherches effectuées au cours des dernières années se sont intéressées aux défis auxquels font face ces garçons, dont Frost (2010) et Sayani (2010). Ces études concluent que, la vie dans la communauté indo-canadienne a fourni à ces jeunes des conditions favorables au développement d'une identité « brune », ce qui s'est traduit chez eux par un manque d'effort scolaire et une médiocrité académique :

« The brown boys have neither failed out of high school nor have they excelled; with a few exceptions, their grades are low to average. These mediocre performances are the direct result of the brown boy's willfully lazy approach to academics. Being brown has meant the adoption of an anti-academic ethos such that playing sports, "chilling" and socializing have taken priority over, and have often come at the

expense of, attending classes, completing assignments and studying for tests. Yet, the brown boys are largely satisfied with their (lack of) educational achievements, are disinterested in academic pursuits and are for the most part not worried for their futures ». (Frost, 2010, p. 249).

Les États-Unis – En ce qui concerne les tendances de la littérature américaine, d’abord et avant tout, il faut dire qu’à l’instar du reste du Canada, aux États-Unis, les élèves originaires de l’Asie du Sud performant généralement bien à l’école, même si l’on considère les élèves qui sont nés à l’extérieur du pays et qui ont grandi dans des familles socioéconomiquement et linguistiquement moins favorisées (Gibson, 1988; Pfeifer et Lee, 2004). Cette tendance continue de la réussite scolaire est la raison pour laquelle ces élèves sont souvent désignés comme une « minorité modèle », un titre qui souligne encore leur capacité nette de fournir des performances éducatives exceptionnelles sans profiter de programmes éducatifs et d’aide sociale.

Un survol de la littérature américaine sur l’intégration socioscolaire de ces jeunes montre qu’étant donné leur profil positif, d’une part, dans les recherches quantitatives, ils sont généralement classifiés dans la même catégorie des élèves *Asian Americans* et d’autre part, peu de recherches qualitatives se concentrent sur leurs expériences socioscolaires. Cependant, une recherche qualitative à ce sujet mérite d’être revue même si elle est un peu datée : celle de Gibson (1988). Connue comme une véritable contribution dans le domaine de l’anthropologie éducative, cet ouvrage a étudié en profondeur les dynamiques qui sont à l’origine de la réussite des jeunes sikhs punjabis à l’école secondaire publique en Californie. Plus précisément, Gibson s’est concentrée sur 42 familles originaires du nord-ouest de l’Inde qui ont émigré dans une ville rurale de la Californie appelée *Valleyside*.

Parmi plusieurs dynamiques qu’évoque Gibson pour expliquer la réussite de ces élèves, elle insiste particulièrement sur l’approche d’acculturation et les caractéristiques culturelles de leurs familles. En effet, comme beaucoup d’autres minorités aux États-Unis, les sikhs du Pendjab vivant à *Valleyside* se sont efforcés de préserver leur identité et leur culture distinctes. Les parents ont encouragé leurs enfants à s’accommoder aux règles officielles de l’école et à adopter des valeurs américaines souhaitables, mais de s’abstenir de toute assimilation. La stratégie des sikhs du Pendjab découle en partie de leurs expériences de vie en Inde pluraliste,

un pays où 17 grandes langues sont parlées et où tous les écoliers étudient systématiquement le hindi et l'anglais en plus de leur langue provinciale. Les sikhs ont également une histoire distincte, pleine de héros et des chefs religieux, et ils ont des institutions efficaces pour préserver, honorer, et enseigner leur histoire. Ils ont, en outre, une longue expérience en tant que groupe minoritaire et ont élaboré beaucoup de stratégies pour maintenir leur identité ethnique et religieuse dans une société hétérogène et multiculturelle. Même s'ils sont en fait des paysans peu qualifiés et ayant peu d'éducation formelle, ils s'appellent *Sardar*. Chacun est un chef de file dans un sens doté de riches connotations historiques. Leur sens fort et positif de leur identité culturelle les protège dans une certaine mesure dans la société américaine. Leur grande estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux-mêmes les aident également à se protéger contre les effets négatifs associés aux préjugés et à la discrimination. En effet, la plupart des sikhs de *Valleyside* ne considèrent pas les préjugés et la discrimination qu'ils vivent comme une menace pour leur identité et leur réussite. L'éducation et le travail acharné sont bien valorisés dans cette culture, ce qui pousse et encourage les enfants vers un avenir plus prometteur que celui de leurs parents.

Par ailleurs, la vie à *Valleyside* s'avère positive pour l'expérience socioscolaire de ces jeunes. En effet, les familles punjabies ont quitté une communauté agricole pour en intégrer une autre. Même avec des compétences limitées en anglais, ils ont été capables de trouver immédiatement un emploi, même s'il était à bas salaire. De plus, les adolescents punjabis et leurs familles sont en grande mesure épargnés par les difficultés que rencontrent de nombreuses minorités qui doivent s'installer dans les ghettos du centre-ville en proie à des problèmes de violence, des gangs, de drogue et de chômage élevé. Plus encore, tous les élèves de *Valleyside* fréquentent la même école secondaire et ont tous les mêmes enseignants, ce qui semble favoriser leur insertion sociale et faciliter leurs apprentissages.

L'Angleterre – La littérature britannique sur l'expérience socioscolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud est vaste (Ghuman, 2002). Les premières études datent des années 1960 et 1970 (Tomlinson, 1983) et révèlent que la performance scolaire de ces élèves en anglais et en mathématiques a généralement été inférieure à celle de leurs pairs blancs natifs du pays (cité dans Taylor et Hegarty, 1985). Cependant, la plupart de ces études (Ashby *et al.*, 1970;

Dickinson *et al.*, 1975; Ghuman, 1980) ont montré que lorsque l'on prolonge la durée de la fréquentation de l'école par ces élèves, l'écart se réduit et leur taux de réussite se rapproche de celui de leurs pairs blancs. Selon ces études, les élèves hindous et sikhs réussissent mieux que les élèves pakistanais. Elles montrent d'ailleurs que les garçons réussissent aussi bien que les filles (Tomlinson, 1983, p. 390). Par ailleurs, les études menées dans les années 1970 sur les élèves d'origine sud-asiatique nés au Royaume-Uni ou qui y ont reçu un enseignement primaire complet ont montré que ces élèves ont des résultats pareils à ceux de leurs pairs blancs nés au pays et même, dans certains cas, ont montré une meilleure performance dans les tests de mathématiques (Driver et Ballard, 1979).

Deux recherches effectuées dans les années 1980 sont dignes de mention : celle de Taylor et Hegarty (1985), puis celle de Drew et Gray (1990). Taylor et Hegarty (1985), dans une revue de plus de 30 études, concluent que : « *It certainly can be stated that Asians do not in general perform worse at public examinations than indigenous peers from the same schools and neighbourhoods* » (p. 308). Cependant, les auteurs ajoutent que bien que la performance de ces élèves est aussi bonne que celle de leurs pairs blancs dans les écoles du centre-ville, elle ne dépasse pas les normes nationales. Drew et Gray (1990) ont analysé les résultats de 256 élèves sud-asiatiques, 88 élèves afro-antillais et 5 335 élèves blancs. L'analyse a tenu compte du contexte de la classe sociale et du sexe des élèves. Les auteurs concluent : « *For each one, there is a similar pattern. Young people from white backgrounds reported the highest results; the gap between them and the Asian group was mostly rather small. On the other hand, the gap between these two groups and the Afro-Caribbean group was rather large* » (p. 112). Encore une fois, aucune différence n'a été constatée entre les garçons et les filles originaires de l'Asie du Sud. Cette recherche n'a fait aucune distinction entre les élèves d'origine indienne, pakistanaise et bengalie.

Cette distinction devient plus sérieuse au cours des années 1990 et 2000. Une étude qui porte sur les résultats scolaires des élèves des minorités ethniques en Angleterre et au Pays de Galles, a comparé la performance des Sud-Asiatiques, des métis (par exemple, pakistanais/blanc), des Afro-Antillais, des Noirs et des Blancs au niveau secondaire. Les chercheurs ont constaté que la performance des élèves d'origine pakistanaise a tendance à être plus faible en

anglais, en mathématiques et en sciences que celles des élèves indiens, des élèves afro-antillais et des élèves blancs. Le facteur déterminant dans la performance des Sud-Asiatiques était l'usage de l'anglais à la maison (p. 26). Ghuman (1994) révèle par ailleurs que les jeunes d'origine bengalie, en général, ont tendance à réussir moins bien que ceux d'origine indienne et pakistanaise. Ceci est attribuable à certains facteurs : Tout d'abord, les Bengalis sont moins bien établis au Royaume-Uni par rapport aux autres communautés minoritaires. Puis, les ressources culturelles de la communauté (par exemple, le niveau d'éducation des parents et leur attente quant à l'éducation de leurs enfants) ne sont pas aussi riches et variées que, par exemple, ceux des Asiatiques de l'Afrique orientale (cité dans Ghuman, 2002).

En ce qui concerne l'impact de l'appartenance ethnoreligieuse sur les expériences socioscolaires, Abbas (2002) va plus loin et ajoute qu'il y a des divergences entre les expériences socioscolaires des élèves musulmans (les Bengalis et les Pakistanais) et les élèves indiens (les hindous et les sikhs). Selon lui, l'intégration socioscolaire des élèves musulmans est plus problématique principalement à cause du statut socioéconomique moins favorisé de leur famille, de leur fréquentation des écoles les moins efficaces et du fait que les musulmans sont perçus négativement par la majorité.

1.6 LES OBJECTIFS ET LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Bien que les recherches de Mc Andrew *et al.* (2011a) et de Bakhshaei et Mc Andrew (2011) nous renseignent beaucoup sur la réussite scolaire d'élèves québécois originaires de l'Asie du Sud et les facteurs qui l'influencent, ces recherches présentent certaines limites et elles n'ont pas étudié beaucoup d'autres dynamiques qui pourraient expliquer la réussite ou l'échec scolaire des élèves d'origine immigrée.

La première limite se rapporte à la grande hétérogénéité qui se cache derrière l'unité qui existe au sein de la communauté sud-asiatique. En effet, bien que les immigrants de l'Asie du Sud se sont construits une ethnicité postmigratoire, d'un point de vue interne, les diversités ethniques de la « communauté sud-asiatique » demeurent. Bakhshaei et Mc Andrew (2011) ont tenu compte de certaines différences linguistiques, régionales et générationnelles qui existent au sein du groupe des élèves issus de cette communauté, mais certaines limites existent toujours.

Par exemple, bien que ces chercheuses aient montré que les élèves originaires de l'Inde réussissent mieux à l'école québécoise que leurs pairs provenant du Pakistan et du Bangladesh, il n'est pas évident que la réalité des élèves originaires de ces deux pays très disparates, associés à cause des petits échantillons, soit la même. Même lorsqu'il s'agit d'un seul pays, les profils des élèves sont très différents selon la région de provenance (rurale ou urbaine) ou selon la caste associée (inférieure ou supérieure)⁹. De même, on doit se demander quel était le statut d'immigration des parents car la réalité des réfugiés ou des immigrants indépendants est très différente, particulièrement en ce qui concerne les familles provenant des pays sud-asiatiques.

Si l'on va plus loin, et que l'on assume que les différences internes ont été prises en considération, les caractéristiques étudiées par Bakhshaei et Mc Andrew (2011) ne peuvent pas expliquer seules les résultats obtenus. Il faudrait étudier les valeurs de différents groupes ethniques, ainsi que des familles et, surtout, les stratégies qu'ils mettent en place pour appuyer les études de leurs jeunes. Il est également nécessaire de mieux comprendre la relation que certaines communautés développent avec la société d'accueil et ses institutions (y compris l'école). En outre, il faudrait déterminer le rôle des divers politiques et programmes d'intégration de la société d'accueil, que ce soit au niveau des familles ou des élèves.

L'impact des caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques des familles des élèves est un autre aspect que nous devrions mieux connaître si nous voulons améliorer notre compréhension de l'expérience scolaire de ces jeunes. Par exemple, nous devrions chercher à mieux comprendre les raisons de la sous-représentation importante des filles par rapport aux garçons au sein de ce groupe d'immigrants. Nous pourrions également nous demander comment le statut socioéconomique interagit de manière positive ou négative avec d'autres dynamiques aggravantes ou atténuantes, liés à la vulnérabilité ou à la résilience.

Il est également nécessaire d'explorer de quelle manière se matérialise l'influence de diverses dynamiques liées à l'école. Ainsi, par exemple, les personnes qui s'inquiètent du phénomène

⁹ Dans plusieurs régions de l'Asie du sud, la population est divisée selon un système de caste. En Inde, la caste fait référence aux groupes interdépendants, hiérarchisés et culturellement distincts. Les castes sont généralement endogames et sont associées à une occupation traditionnelle (Berman, 1972).

de la concentration ethnique seraient étonnées par le taux plus élevé de diplomation des élèves sud-asiatiques qui fréquentent les écoles à haute et à très haute densités d'élèves issus de l'immigration où « la langue de Molière » est peu pratiquée. Pourquoi est-ce le cas ? Pour répondre à cette question, nous devrions, entre autres, déterminer dans quelle mesure certaines dynamiques culturelles (comme la culture de l'entraide ou la valeur très élevée rattachée à la réussite scolaire) sont en jeu. Il faudrait également étudier de près l'ethos particulier de telles écoles.

Pour combler en partie cette lacune, le MELS a commandé à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethnique (Université de Montréal) la réalisation d'une étude qualitative exploratoire (Bakhshaei *et al.*, 2012). Cette étude visait d'une part, à fournir une meilleure connaissance des dynamiques sociales, familiales et scolaires qui influencent la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud et d'autre part, à définir les interventions qui sont les plus significatives pour eux. Cependant, comme il s'agissait d'un contrat gouvernemental, la portée de cette enquête a été limitée tant en ce qui concerne l'ampleur des sujets que la stratégie d'analyse des données. Nous nous sommes donc proposée, dans le cadre de notre projet de doctorat, d'offrir un apport empirique beaucoup plus vaste sur différents aspects liés à la vie socioscolaire des élèves à l'étude. Sans avoir l'intention d'expliquer toutes les limites évoquées ci-dessus, notre travail de thèse se propose de documenter certaines expériences familiales, sociales et scolaires d'élèves québécois originaires de l'Asie du Sud dans les écoles secondaires publiques de langue française, afin de définir des interventions spécifiques et efficaces pour favoriser leur réussite. Cependant, en tenant compte du fait que l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration en région, au Québec pourrait être bien différente de celle des élèves à Montréal (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008; Steinbach et Lussier, 2011), nous nous sommes limitée aux élèves fréquentant les écoles montréalaises dont l'accès nous a été plus facile.

Plus précisément, notre thèse vise à :

- 1) documenter et analyser d'une manière approfondie certaines dynamiques familiales, communautaires et scolaires qui influencent l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud;

- 2) identifier les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour répondre aux difficultés vécues par ces élèves dans leur processus de scolarisation; et
- 3) contribuer à la réflexion sur l'expérience socioscolaire et la réussite d'élèves d'origine immigrée au Québec.

Dans un contexte où l'accroissement de la population sud-asiatique au Québec a connu une accélération importante au cours des 15 dernières années, les déficits dans le cheminement et la performance scolaires des jeunes issus de cette communauté au secondaire de langue française exigent en effet une attention particulière. Tel que montré plus haut, ce travail de thèse est parmi les toutes premières études qui se concentrent directement sur les dynamiques influençant l'expérience socioscolaire des élèves québécois originaires de l'Asie du Sud. Il faut donc espérer que cette thèse contribuera à nourrir un dialogue accru entre les décideurs et les intervenants scolaires, d'une part, et les parents et les organismes communautaires, d'autre part, afin de favoriser l'atteinte des objectifs que le gouvernement du Québec s'est fixés en matière d'intégration des familles immigrantes et de réussite scolaire de leurs enfants.

Dans le chapitre qui suit, nous développerons notre cadre conceptuel en faisant une large recension des écrits relatifs aux facteurs influençant la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée. Ceux-ci seront regroupés en cinq grandes catégories de facteurs, soit : 1) les facteurs socioéconomiques, 2) les facteurs linguistiques, 3) les facteurs culturels, 4) les facteurs sociostructurels et 5) les facteurs systémiques. Après cette recension, nous préciserons les facteurs que nous avons retenus pour atteindre nos objectifs de recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 UN CADRE THÉORIQUE MULTIDISCIPLINAIRE ET MULTIDIMENSIONNEL

Avant les années 1960, la réussite ou l'échec scolaire d'élèves d'origine immigrée étaient largement expliqués par des facteurs scolaires (ressources d'enseignement, ratio professeur/élèves, qualifications du personnel enseignant) (Caldas et Bankston, 1997). Il existait également une conception populaire répandue selon laquelle la précarité économique ou les déficits culturels des parents immigrants (style parental qualifié socialement d'autoritaire, de traditionnel ou de patriarcal, par exemple) causaient l'échec scolaire de leurs enfants (Rumberger, 1983; Cairns *et al.*, 1989). Les problèmes biologiques et biographiques pouvaient également être amenés comme autre explication de l'échec scolaire de ces élèves.

Depuis 1960, l'année où l'UNESCO a adopté la Convention sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, les États y ayant souscrit se sont mis à reconnaître le rôle crucial de l'éducation pour prévenir et éliminer toutes sortes de discriminations et pour assurer l'égalité des chances de tous les élèves, indépendamment de leur groupe ethnique, religieux, social ou linguistique. À cette fin, aux États-Unis, le United States Department of Health, Education, and Welfare a commandé la réalisation de quelques enquêtes sur le sujet, dont la fameuse recherche de Coleman et ses collègues qui a marqué une époque lors de sa publication en 1966 (Coleman *et al.*, 1966).

Si, avant les années 1960, la réussite scolaire a été largement expliquée à partir du statut et des ressources de l'école fréquentée, le Rapport Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, a réorienté la question et a ouvert la voie à de nouvelles tendances d'approches explicatives. Selon ce rapport, les facteurs parascolaires liés aux caractéristiques des élèves et de leur milieu familial sont en mesure de moduler l'influence des facteurs proprement scolaires. Coleman et ses collègues ont d'ailleurs insisté particulièrement sur les caractéristiques socioéconomiques de la famille.

Cette conclusion a été en grande partie confirmée et souvent développée par les chercheurs qui ont étudié spécifiquement la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Zhou et Bankston (1998) écrivent par exemple : « *School culture is not simply imposed on these students [immigrant students] from above, by teachers and administrators. Students create*

their own patterns of behaviour and their own prevailing attitudes from their experiences in families and neighbourhoods » (p. 233).

Aujourd'hui, en Amérique du Nord et en Australie, il y a un large consensus parmi les chercheurs dans le domaine de l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrée sur le fait que les facteurs qui influencent l'expérience scolaire de ces élèves sont tellement larges et ont des liens tellement imprévisibles qu'il n'existe pas de cadre théorique global qui tient complètement et adéquatement compte de cette complexité. En effet, selon les théories traditionnelles de la réussite scolaire, plus les ressources économiques, sociales, culturelles et linguistiques d'un jeune et de sa famille sont élevées, mieux il réussira à l'école. Cependant, la littérature s'intéressant à l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration révèle parfois d'autres tendances. En ce sens, nous avons effectué une recension de plusieurs théories pour en faire un cadre théorique aussi complet que possible, dans lequel nous avons cherché des éléments de plusieurs disciplines dont l'éducation, la sociologie, la psychologie, la psychoéducation et l'anthropologie. Ainsi, nous avons synthétisé les principaux facteurs influençant l'expérience socioscolaire des élèves d'origine immigrée en cinq grandes catégories : 1) les facteurs socioéconomiques, 2) les facteurs linguistiques, 3) les facteurs culturels, 4) les facteurs sociostructurels et 5) les facteurs systémiques. Tel que nous le monterons dans les sections suivantes, chacune de ces catégories comprend différentes dimensions.

Ce cadre théorique est largement basé sur les littératures nord-américaine et australienne et, dans une moindre mesure, sur la littérature européenne et ce, parce que la littérature européenne sur la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration n'est pas aussi riche que les deux autres. En effet, étant donné qu'en Europe, l'immigration et la pauvreté coïncident très largement, la recherche européenne à ce sujet ne s'est pas développée. Autrement dit, les systèmes complexes expliquant l'état des expériences socioscolaires des élèves d'origine immigrée y ont été moins nécessaires parce que la juxtaposition constante de l'immigration et du statut socioéconomique explique beaucoup de réalités à ce sujet. Ainsi, alors que pour les Européens, les grandes théories sociologiques – dont les théories de Bourdieu ou du marxisme – peuvent encore être applicables, en Amérique du Nord, dès les années 1980, Margaret A.

Gibson a écrit, dans son ouvrage *Accommodation without Assimilation* (1988, p. 174), que ces théories ne semblent pas pouvoir expliquer les tendances que l'on observe chez les élèves d'origine immigrée.

Ce chapitre se poursuit avec sept autres parties. Dans un premier temps, nous donnons une définition de ce que nous entendons par la réussite scolaire. Dans les cinq suivantes, nous étudions les cinq types de facteurs qui influencent l'expérience socioscolaire des élèves d'origine immigrée. À la fin de ces cinq parties, le lecteur trouvera un tableau (Tableau VI) résumant notre classification de ces facteurs. Puis, dans un dernier temps, nous précisons pourquoi, dans le cadre de cette recherche visant à expliquer l'état de la performance scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud, nous avons choisi de nous concentrer sur les dynamiques familiales, communautaires et systémiques. Le chapitre sera clos par la mise en relief des questions de recherche.

2.2 LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Généralement, la notion de réussite scolaire se limite à la question du rendement scolaire. On présente les bons résultats scolaires, le cheminement académique standard, l'obtention d'une reconnaissance des acquis et l'accession à un niveau supérieur comme les indicateurs de réussite scolaire (Baby, 2002; PRÉE, 2010). Selon Baby (2002), par exemple, 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 secondaires » (*Ibid.*). La réussite scolaire, pour ces chercheurs, porte donc sur la fonction de l'instruction de l'école. Cependant, certains chercheurs vont un peu plus loin et reconnaissent la réussite scolaire en rapport aux fonctions d'instruction et de qualification de l'école (Deniger, 2004). Selon ce chercheur, la réussite scolaire porte sur l'« atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l']obtention d'un diplôme ou [l']intégration du marché du travail ». Néanmoins, pour certains autres chercheurs, la réussite à l'école ne se limite pas à l'accomplissement des fonctions d'instruction et de qualification. Pour ces chercheurs qui préfèrent plutôt le concept de « réussite éducative » à

celui de « réussite scolaire », la réussite à l'école est basée sur un jugement général et se réalise lorsque le système scolaire assure ses trois fonctions, soit l'instruction, la qualification et la socialisation (St-Amand *et al.*, 1996).

Dans le cadre de notre thèse, nous adoptons la position de ce dernier groupe de chercheurs. En effet, nous croyons que bien que l'on ait coutume d'avancer des indicateurs tels que les résultats aux examens ministériels, le taux de la diplomation et du décrochage ou encore le taux d'entrée dans le système d'enseignement supérieur pour la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée, ces indicateurs sont insuffisants pour traduire la réalité complexe de la performance de ces élèves à l'école de la société d'accueil. En effet, chez ces derniers, la problématique d'école se conjugue plus ou moins avec les problématiques d'immigration et d'intégration (Kanouté *et al.*, 2008). C'est pourquoi nous insistons non seulement sur la réussite, mais également les expériences socioscolaires plus larges des élèves à l'étude.

2.3 LES FACTEURS SOCIOÉCONOMIQUES

Le concept du statut socioéconomique (SSE) est complexe et il n'y a pas de consensus sur sa définition. Beaucoup de chercheurs utilisent les concepts du SSE et de la classe sociale d'une manière interchangeable pour désigner les conditions sociales et économiques des familles des élèves (Ensminger et Fothergill, 2003). Pour d'autres, c'est la classe sociale qui détermine le SSE (Mueller et Parcel, 1981). Bien qu'il y ait désaccord sur la signification conceptuelle du SSE, il semble toutefois y avoir un accord sur sa nature tripartite qui englobe le niveau d'éducation des parents, leur profession et leur revenu (Mueller et Parcel, 1981; Gottfried, 1985; Hauser, 1994; Sirin, 2005).

Selon la théorie du statut socioéconomique (SSE), dans l'ensemble de la population, les jeunes n'ont pas les mêmes chances de réussite à l'école selon la condition socioéconomique de leur famille et les élèves issus des milieux défavorisés réussissent moins bien que ceux des milieux aisés (Haveman et Wolfe, 1994; Bradly et Cowin, 2002). Cette situation s'explique par les difficultés d'ordre personnel et interpersonnel (aspirations scolaires, sociales et professionnelles moins élevées), familial (niveau d'instruction faible des parents), scolaire

(retards ou échecs répétés), social (accès limité au soutien scolaire) ou économique (faible revenu des parents) vécues par ces jeunes.

En 1982, White a rédigé le premier rapport méta-analytique sur les études publiées avant 1980 portant sur la relation entre le SSE et les résultats scolaires. Il révèle que le niveau d'intensité de cette relation n'est pas stable car il dépend d'éléments comme la composante du SSE et le type de mesure de la relation entre le SSE et les résultats scolaires. En 2005, Sirin réalise le second et plus récent rapport méta-analytique sur les études publiées entre 1990 et 2000 et portant sur la relation entre le SSE et les résultats scolaires. Il soutient la conclusion de White. Cependant, il va plus loin que ce dernier et ajoute que le niveau d'intensité de la relation entre le SSE et les résultats scolaires dépend également d'autres éléments dont l'emplacement de l'école, le niveau scolaire de l'élève, l'appartenance à une minorité ou le statut d'immigrant. Selon lui, le SSE est généralement un indice plus fiable pour prédire le cheminement et la performance scolaires des élèves de la majorité ethnique que pour prédire ceux de leurs pairs issus des groupes minoritaires ou immigrants. En effet, il semblerait que pour ces derniers, les facteurs comme le SSE de la communauté et de l'école, ainsi que le fait de vivre dans un voisinage à haut risque d'échec scolaire soient en mesure de modifier l'influence du SSE de la famille (p. 441).

Les recherches récentes confirment les résultats des études des années 1990. Bien que parfois le SSE de la famille puisse expliquer l'échec ou la réussite scolaire d'élèves d'origine immigrée (par exemple, l'échec d'élèves des communautés noires à Montréal : Mc Andrew et Ledent, 2005), dans d'autres circonstances, il agit d'une manière différente chez ces élèves. Cette différence est observable notamment :

- 1) Chez les élèves issus des familles dont le SSE est favorisé, mais en situation d'échec scolaire : cela pourrait être le cas des élèves qui, bien que provenant de familles favorisées, à cause de difficultés prémigratoires (guerre ou révolution au pays d'origine) ou migratoires (vivre dans les camps de réfugiés) ne réussissent pas bien à l'école. La séparation de la famille élargie et des pairs ou bien la méconnaissance du système scolaire du pays d'accueil et de la langue de scolarisation, soit par eux-mêmes ou par leurs parents pourraient être d'autres facteurs modulant l'impact de leur SSE élevé. Cet état est entre

autres le cas des élèves des familles réfugiées sociopolitiques dont l'immigration n'est pas nécessairement volontaire et planifiée (Potvin et Leclercq, 2012; Kanouté *et al.*, 2008).

- 2) Chez les élèves issus de familles dont le SSE est défavorisé, mais en situation de réussite scolaire : c'est, par exemple, le cas des élèves de la culture confucéenne (*Confucian Heritage Culture Students*) en Amérique du Nord. Ces élèves ont montré une remarquable performance scolaire non seulement dans les familles favorisées, mais aussi dans celles de classes populaires ou défavorisées (Chow, 2004; Zhou et Kim, 2006; Mc Andrew *et al.*, 2009). Ici, les facteurs qui modulent l'influence du statut socioéconomique sont plutôt liés aux ressources culturelles de la famille. En effet, la culture confucéenne pousse toujours les enfants vers la résilience et la performance malgré des difficultés d'ordre socioéconomique. Dans les familles défavorisées d'autres origines ethniques où les jeunes réussissent bien, la réussite scolaire de ces derniers semble être au sein du projet migratoire des parents. Ces jeunes ont ainsi une grande ambition socioscolaire et pour eux, les études ont une grande importance (Corak, 2005; Potvin *et al.*, 2010).

Notons également que, parfois, les jeunes d'origine immigrée connaissent une pauvreté « situationnelle », liée au processus de leur établissement, plutôt qu'une pauvreté « générationnelle » (Beiser *et al.*, 1998; Payne, 1998). Ainsi, le SSE de la famille n'est pas un facteur qui, à lui seul, peut expliquer la réussite ou l'échec scolaire des élèves d'origine immigrée. L'impact de ce facteur dépend fortement de la puissance d'autres facteurs culturels et sociaux.

2.4 LES FACTEURS LINGUISTIQUES

L'intégration langagière est l'un des facteurs qui influencent la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée. Cette intégration et son pouvoir sur leur réussite scolaire peuvent être vérifiés chez les élèves immigrants ainsi que chez leurs parents.

2.4.1 L'intégration linguistique des parents immigrants

La méconnaissance de ces parents de la langue d'accueil pourrait mettre en péril l'intégration scolaire de leurs enfants en limitant leur implication et participation dans la vie scolaire de ces

derniers. En plus, elle empêche une communication constructive entre les parents et les enseignants (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008).

La faiblesse linguistique des parents pourrait par ailleurs les amener à remettre en question leurs autres connaissances et compétences, notamment auprès de leurs enfants. Dans certains cas, il est possible que les parents qui ne possèdent pas une compétence linguistique suffisante perdent leur autorité à l'égard de leurs enfants, particulièrement lorsque ces derniers acquièrent des compétences linguistiques et sociales plus rapidement qu'eux. Faute d'habiletés linguistiques suffisantes, ces parents n'auraient pas la possibilité d'exercer les rôles et de remplir les fonctions requis dans la vie sociale et même familiale. Ils pourraient développer des dépendances à l'égard de leurs enfants, tomber dans le discrédit et perdre la confiance, la considération ainsi que l'influence dont ils jouissent et qui sont indispensables à l'exercice de leur autorité parentale. Ces parents, involontairement, s'éloigneraient du style parental productif, deviendraient soit autoritaires, soit permissifs, ce qui engendrerait des impacts négatifs sur le vécu scolaire de leurs enfants. Ces problèmes pourraient également amener ces parents à remettre en question les fondements de leur immigration. Ils pourraient penser à changer de ville, ou même à rentrer dans leur pays d'origine et à reconstruire leur vie familiale dans un contexte où ils se trouveraient assez compétents pour accomplir leur rôle parental (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001).

2.4.2 L'intégration linguistique des élèves d'origine immigrée

Chaque groupe social développe une conception de la socialisation qui reflète ses valeurs socioculturelles. L'un des plus importants instruments de la socialisation est la langue. C'est en ce sens que l'on parle de la socialisation langagière (Ochs et Schieffelin, 1984). Ces auteurs définissent la socialisation langagière comme la « socialisation pour employer la langue » et la « socialisation par la langue ». Ils identifient trois processus par lesquels elle s'accomplit :

- une part importante de la socialisation est effectuée explicitement par le langage que les adultes utilisent auprès des enfants pour leur expliquer le monde, leur donner des directives et leur raconter des histoires (socialisation par la langue);

- les enfants doivent également apprendre les conditions d'usage du langage lui-même : savoir ce qu'il faut dire, quand le dire, comment le dire et à qui le dire (socialisation à l'utilisation de la langue);
- les enfants participent à des interactions verbales marquées, souvent d'une manière subtile, quant aux rôles, aux statuts et à d'autres aspects de la structure sociale. C'est le cas, par exemple, du marquage du genre à travers les contextes de communication parents-enfants choisis pour les garçons et les filles, les premiers étant davantage sollicités dans les contextes de jeu et les secondes dans les situations d'aide (socialisation par la langue).

En somme, la langue commence à se construire dès la naissance et elle agit sur les interactions sociales. Elle a le pouvoir de rendre l'individu flexible, lui permettant d'infiltrer divers champs auxquels il n'aurait pas accédé en d'autres circonstances. L'importance de la socialisation langagière dans le contexte de l'immigration est d'autant plus grande parce que, dans ce cas, la langue est non seulement étroitement liée à une nouvelle socialisation, mais elle est également l'un des plus importants marqueurs de l'identité ethnique. La connaissance de la langue d'accueil établit l'intégration dans la nouvelle société. Par ailleurs, le maintien de la langue d'héritage donne lieu à une conversation entre le passé et le présent et devient partie intégrante de la construction identitaire (Fortier, 1992).

Imaginons maintenant un élève dont la langue maternelle est différente de la langue de l'école. Cet élève apporte à l'école non seulement une langue différente, mais également des manières culturelles d'utiliser la langue qui diffèrent de celles de la culture de la nouvelle école. Il est possible que ce que cet élève a appris à travers ses interactions avec les membres de sa communauté ne corresponde pas aux manières de parler et aux comportements valorisés à l'école. Ces différences peuvent mener les professeurs à sous-estimer ou à mal interpréter la compétence de cet élève (Health, 1983; Zentella, 1997; Valdéz, 1998). Ce dernier, éventuellement, peut en arriver à avoir moins confiance en sa capacité à réussir à l'école et à transmettre ses connaissances aux autres (Cummins, 1996). Par ailleurs, le rejet, probable produit de cette incompréhension des différences, influence les stratégies identitaires et celles d'acculturation et risque de pousser certains élèves à se replier sur leur groupe ethnique et leur culture d'origine (Kanouté, 2002; Berry et *al.*, 2006). Ce sentiment, chez les élèves plus âgés,

est sans doute plus grave parce qu'ils arrivent à l'école avec un bagage social plus grand et une socialisation plus développée que les élèves qui arrivent en bas âge.

Ainsi, la connaissance de la langue maternelle et à la fois la maîtrise de la langue de scolarisation, soit par les élèves ou par leurs parents, sont des facteurs incontournables dans la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. La maîtrise de la langue d'enseignement suppose un long processus, d'où l'importance de facteurs tels l'âge d'arrivée ou l'exposition antérieure à la langue d'accueil (Collier, 1989; Cummins, 2000). Les compétences linguistiques ont un impact particulièrement marqué sur les résultats dans les disciplines à fortes composantes linguistiques ou culturelles comme l'histoire ou la littérature. Celles-ci présentent un défi important pour les élèves dont la première langue n'est pas la langue de scolarisation, comparativement à des disciplines scientifiques comme les mathématiques ou la physique (Chamot et O'Mally, 1994; Duff, 2001).

2.5 LES FACTEURS CULTURELS

La notion du capital culturel a été construite par Bourdieu « pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus de différentes classes sociales » (Bourdieu, 1979, p. 3). Ce capital comprend l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Un peu comme certaines personnes possèdent davantage de ressources économiques pour acheter des biens et des services, certaines familles et communautés possèdent plus de capital culturel pour réussir à l'école. Selon Bourdieu, le capital culturel est appréhendé sous trois formes : le capital culturel *incorporé*, le capital culturel *objectivé* et le capital culturel *institutionnalisé*. Afin d'arriver à une compréhension exacte de chacune de ces formes, nous avons élaboré, à partir de la revue des ouvrages sur le sujet, une classification poussée et détaillée. Dans celle-ci, nous subdivisons chaque forme en sous-catégories faisant état des principales caractéristiques qui ont trait aux jeunes d'origine immigrée.

2.5.1 Le capital culturel incorporé

Cette forme du capital culturel se construit toute la vie et comprend les formations, les instructions et les socialisations continues. Elle comprend essentiellement les caractéristiques personnelles, familiales et ethniques.

2.5.1.1 Les caractéristiques personnelles

Les caractéristiques personnelles comme le sexe, le lieu de naissance, l'âge et le niveau d'entrée dans le système scolaire de la société d'accueil, la région d'origine, ainsi que les langues maternelle et d'usage ont un rôle à jouer dans la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée.

Le sexe – Dans beaucoup de pays (y compris le Canada), plusieurs grands indicateurs de réussite scolaire comme les résultats à l'examen de lecture et les taux de décrochage au secondaire montrent que les garçons sont en retard par rapport aux filles, tant chez les élèves natifs du pays (Bouchard et St-Amant, 1996, 2000) que chez les jeunes issus de l'immigration (Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004). Notons toutefois que selon diverses enquêtes, dont celle de Mc Andrew *et al.* (2008), qui est une étude sur la réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration au Québec et en Colombie-Britannique, la différence entre les résultats scolaires des garçons et filles nés à l'étranger est moins importante que celle qui existe entre les garçons et les filles nés au Canada.

Le lieu de naissance – Dans plusieurs études, l'impact du lieu de naissance sur la réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations s'est révélé non concluant et mitigé (Vallet et Caillé, 1996; Mc Andrew et Ledent, 2005). En effet, bien qu'il y ait un certain consensus en faveur d'un impact positif du fait d'être né dans la société d'accueil, ce dernier n'est pas systématique. Cela s'explique, d'une part, par le fait que certains groupes d'élèves de première génération semblent avoir nettement bénéficié de la qualité ou des exigences supérieures du système d'éducation de leur pays d'origine et, d'autre part, par le phénomène de démotivation qui peut toucher les jeunes de deuxième génération, particulièrement lorsque le projet migratoire et d'intégration de leurs parents est un échec (Suárez-Orozco *et al.*, 2001). De plus, chez les élèves de première génération, les conditions et les motifs du projet migratoire induisent des différences majeures dans le rapport à la scolarité qui peuvent moduler l'impact du lieu de naissance (Kanouté *et al.*, 2008).

L'âge et le niveau d'entrée dans le système scolaire de la société d'accueil – Les élèves qui intègrent le système scolaire du pays d'accueil à un âge précoce et à un niveau peu avancé

peuvent avoir moins de difficultés à apprendre une nouvelle langue et à s'intégrer dans la nouvelle société que des élèves plus âgés. En effet, pour les adolescents fréquentant le secondaire qui ont été socialisés plus longtemps dans leur société d'origine, il peut être beaucoup plus difficile de s'adapter à un monde différent, non seulement au niveau de la langue, mais aussi de la capacité d'adaptation à la société d'accueil et des conflits socioculturels (MEQ, 1996; Aghasi, 2010).

Les langues maternelle et d'usage – Être locuteur ou usager de la langue de scolarisation du pays d'accueil ou d'une langue de la même famille linguistique peut faciliter l'intégration et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée (Cummins, 2000; Suárez-Orozco *et al.*, 2008; Fakeye et Yemi, 2009). L'élève immigrant qui est locuteur d'une langue qui passe de majoritaire à minoritaire fait face à un grand défi dans son cheminement scolaire. Cependant, ce facteur n'est pas entièrement concluant.

D'autres caractéristiques personnelles, telles que la région d'origine, l'identification comme élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage, la fréquence des changements d'école et la capacité de vivre dans les ambiguïtés et les conflits culturels (Blechman *et al.*, 1986; Ripple et Luthar, 2000) pourraient aussi affecter le cheminement et la performance scolaires des élèves d'origine immigrée. Contrairement à la caractéristique relative au statut d'élève handicapé et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui joue un rôle négatif dans l'intégration des élèves soit natifs du pays, soit issus de l'immigration, il n'est pas évident que la fréquence des changements d'école ait le même impact et joue dans le même sens dans tous les contextes et chez tous les groupes d'élèves. Par exemple, selon Mc Andrew *et al.* (2009), cette caractéristique influe positivement sur la diplomation des élèves d'origine chinoise à Montréal, tandis qu'il a une influence négative sur celle de leurs pairs à Toronto et à Vancouver.

En ce qui concerne la région d'origine, de façon générale, on note que les taux de diplomation d'élèves ayant la même langue maternelle, mais provenant de régions différentes, peuvent présenter des différences. Par exemple, tel que nous l'avons évoqué au chapitre précédent, les élèves originaires de l'Inde ont un profil nettement plus favorable que ceux du Bangladesh et du Pakistan, même s'ils parlent la même langue maternelle (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011).

2.5.1.2 Les caractéristiques familiales

Chaque famille immigrante a son projet d'immigration spécifique. Les expériences familiales prémigratoires, les conditions migratoires et celles d'établissement dans la société d'accueil, ainsi que les stratégies de compromis entre l'ancienne et la nouvelle société changent d'une famille à l'autre. Chacun de ces éléments peut influencer la vie scolaire des élèves d'origine immigrée (Kanouté *et al.*, 2008).

Les facteurs prémigratoires – Des conditions de vie défavorables dans le pays d'origine telles que la guerre, la révolution, la discrimination, les conflits sociopolitiques, l'insécurité et la pauvreté, en définissant les motifs de la migration, peuvent avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée. En effet, un jeune dont la famille est partie dans l'urgence et d'une manière involontaire (exil soudain) pourrait avoir un profil à risque d'échec, tandis que celui dont l'immigration a été volontaire et planifiée, qui a eu le temps et les moyens de mûrir son projet, est davantage capable de s'adapter à la société d'accueil (Kanouté *et al.*, 2008).

Les facteurs migratoires – Les conditions de migration et d'établissement dans le pays d'accueil peuvent également entraîner des conséquences sur la vie scolaire des élèves immigrants. La fuite et la recherche d'un refuge ont généralement des répercussions négatives. Ainsi, un élève qui commencerait sa vie dans la société d'accueil par un séjour dans des camps de réfugiés, avec les expériences d'insécurité et d'anxiété qui s'y rattachent, aurait un cheminement scolaire différent de l'élève dont la famille s'établit dans un quartier de classe moyenne (Kanouté *et al.*, 2008).

Il est à noter que, parfois, certaines conditions prémigratoires ou migratoires ne sont pas spécifiques à une ou à certaines familles d'un groupe ethnique, mais sont plutôt généralisables à tout le groupe. Zhou et Bankston (1998), écrivent à propos des élèves d'origine vietnamienne aux États-Unis que les traumatismes, les répressions et les douleurs de l'exil ne sont pas seulement des épisodes biographiques de certaines familles, mais des expériences d'identification vécues par tout le groupe (p. 39). Chez de tels élèves, ce n'est plus une

caractéristique familiale qui influence le cheminement et la performance scolaires, mais une caractéristique culturelle ethnique. Nous y reviendrons plus loin.

L'établissement dans le pays d'accueil – Les conditions d'établissement dans le pays d'accueil influencent le vécu scolaire des élèves d'origine immigrée. À cet égard, les retours fréquents au pays d'origine et les déménagements répétés sont des caractéristiques qui pourraient avoir un impact négatif.

Les stratégies de compromis entre l'ancienne et la nouvelle société – Toute une littérature scientifique soutient qu'en contexte migratoire, la distance entre la culture d'origine et la culture d'accueil peut engendrer des conflits identitaires pouvant aller jusqu'aux tensions interpersonnelles, au rejet et aux échecs (Hohl, 1993). Les stratégies que choisissent les familles face à cette distance agissent sur le vécu scolaire de leurs enfants (Bouteyre, 2004). Berry et ses collègues (1989) parlent de ces stratégies en termes d'« acculturation ». Ces chercheurs définissent quatre stratégies d'acculturation qu'adoptent les immigrants en se basant sur deux éléments : les sentiments et les rapports d'appartenance à la culture d'origine et les sentiments et les rapports d'appartenance à la société d'accueil. Selon ces auteurs, quand un individu préfère la culture d'accueil à sa culture d'origine, il adopte une stratégie d'« assimilation », ce qui est *a contrario* de la stratégie de la « séparation » en fonction de laquelle l'individu s'efforce de conserver sa culture d'origine en se dissociant de la culture d'accueil. Par la stratégie d'« intégration », l'individu crée une conjonction des deux cultures. Il préfère, en effet, concilier sa culture d'origine avec la culture de la société d'accueil. Pour Berry, dans le contexte d'immigration, l'intégration est la stratégie la plus désirable. Enfin, en choisissant la stratégie de la « marginalisation », l'individu renonce à la fois aux cultures d'origine et d'accueil.

Ajoutons qu'un élève d'origine immigrée peut vivre un **changement dans sa situation familiale** tel que la séparation des membres de sa famille (séparation des membres restés au pays, séparation de sa famille élargie), ce qui, selon diverses recherches, pourrait jouer négativement dans sa réussite scolaire (Zhou et Bankston, 1998; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001). Par ailleurs, **l'attente parentale envers l'éducation** est un autre facteur qui aurait une importante influence sur la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée (Suárez-

Orozco *et al.*, 2002; Hernandez *et al.*, 2007). Kanouté *et al.* (2008) présentent, dans une recherche menée en 2003-2004 dans les villes de Montréal et de Sherbrooke, une typologie de la réussite scolaire d'élèves d'origine immigrée à l'égard de leur famille de provenance. Elles relèvent trois types de réussite :

- 1) La réussite scolaire inscrite dans une continuité familiale – Les élèves appartenant à cette catégorie proviennent de familles dont les parents ont un capital social élevé qui se traduit soit par un haut niveau d'études, soit par un statut professionnel valorisé dans le pays d'origine. Ce sont des parents qui s'impliquent dans les activités de leurs enfants et qui encouragent leur projet scolaire. Ces familles ne sont pas exemptées de toutes les difficultés qu'entraîne le processus d'adaptation à la nouvelle société; ces problèmes rendent les parents plus conscients des enjeux et des défis de la migration et les amènent à être plus exigeants envers leurs enfants et leur projet scolaire. Les études de leurs enfants sont toujours une priorité.
- 2) La réussite scolaire comme promotion sociale – Cette catégorie regroupe les élèves qui réussissent grâce au soutien de leurs parents qui voient dans l'immigration une chance de tout recommencer, mais d'une manière ascendante. Il s'agit surtout des familles qui ont vécu une stagnation ou même une régression dans leur pays d'origine. Plusieurs de ces familles ont choisi l'immigration justement pour offrir à leurs enfants des chances qu'ils n'ont pas eues dans leur pays d'origine. Même si les adultes n'atteignent pas le statut socioéconomique envisagé aussitôt qu'ils le désirent, ils voient en l'école la solution pour la réalisation des projets concernant leurs enfants.
- 3) La réussite scolaire pour la famille – Dans ce cas, les élèves « sont explicitement porteurs du projet familial de réussite et de reconnaissance : il faut réussir pour se distinguer socialement » (Bouteyre, 2004, cité dans Kanouté *et al.*, 2008). Afin de participer à la vie scolaire de leurs enfants et de les aider à réussir à l'école, ces parents utilisent les réseaux et les services de leur communauté ethnique et religieuse.

Ces perceptions et ces attentes différentes des parents découlent parfois de leur vie personnelle et d'autres fois de l'expérience collective de leur groupe ethnique (Li, 2001).

Sue et Okazaki (1990) ont proposé le modèle du « fonctionnalisme relatif » pour expliquer l'attente élevée des parents de certains groupes ethniques (les Vietnamiens des États-Unis, par exemple) quant à la réussite scolaire de leurs enfants. Selon ce modèle, la réussite scolaire de ces derniers ne résulte pas simplement du fait que leurs parents croient que la scolarité est la clé du succès. En effet, on évoque l'expérience de « mobilité bloquée »¹⁰ comme raison plus importante pour expliquer cette attente élevée. Dans ce type d'expérience, les groupes ethniques qui ont subi la stratification et la discrimination, soit dans leur pays d'origine ou dans la société d'accueil, peuvent en arriver à considérer l'éducation comme un moyen de lutter contre les inégalités et de promouvoir leur statut dans les relations de pouvoir. Ainsi, selon ce modèle, plus ces groupes ont expérimenté la « mobilité bloquée », plus ils se concentrent sur l'éducation des enfants et plus ils poussent ces derniers à exceller à l'école, ce qui devient alors un moyen pour favoriser la mobilité.

La théorie du « fonctionnalisme relatif », bien qu'elle explique en partie l'excellente performance scolaire des jeunes de certains groupes ethniques, n'est pas en mesure d'expliquer l'échec scolaire des enfants des familles d'autres origines ethniques qui, eux aussi, ont expérimenté la « mobilité bloquée » (les Afro-Américains, par exemple). Les enfants de différents groupes ethniques ont donc différentes réactions à des conditions similaires. Ainsi, il faut prendre en considération le sens de l'appartenance à un groupe ethnique d'une manière plus systématique (Zhou et Bankston, 1998).

« Something associated with being Asian is having an impact on school performance » (Ritter et Dornbusch, 1989, p. 70).

2.5.1.3 Les caractéristiques culturelles ethniques

L'appartenance à un groupe ethnique est une caractéristique qui sert à expliquer l'impressionnante réussite scolaire des élèves de la culture confucéenne, particulièrement celle des élèves d'origines chinoise, japonaise, coréenne et vietnamienne. En rapportant l'histoire de « *The New Whiz Kids* », le magazine *Time* (Brand, 1987) a été le premier à rendre cette explication accessible au public. En effet, selon cette explication, le groupe ethnique auquel appartient l'élève est un facteur aussi important que la classe sociale et le sexe dans la

¹⁰ *Blocked mobility.*

définition des résultats scolaires (Zhou et Bankston, 1998; Chow, 2004). La culture confucéenne, en insistant sur l'éducation comme moyen de favoriser la mobilité sociale et en valorisant le consensus, le respect, la discipline, le travail, le caractère central de la famille et l'harmonie sociale, pousse ses jeunes vers la réussite scolaire, en dépit de leur SSE faible : « *For centuries, the Chinese have been fleeing from wars and famines, fighting for survival from North to South, and from East to West. Through it all, they have tried to build a brighter future for their next generation through education. This mentality has made the children of the CHC the hardest working learners on earth* » (Wong, 2004, p. 503).

Les recherches sur la performance scolaire remarquable des jeunes d'origine vietnamienne aux États-Unis révèlent que les difficultés subies au Vietnam et dans le mouvement du Vietnam aux États-Unis ont donné aux parents vietnamiens un fort sentiment de leur propre identité ethnique qu'ils essaient de passer à leurs enfants. (Zhou et Bankston, 1998). Margaret A. Gibson (1988) a également conclu que la performance scolaire exceptionnelle des enfants d'origine punjapie vivant dans une zone rurale assez pauvre du nord de la Californie résultait de la pression parentale exercée sur les enfants à respecter leur propre culture et à éviter l'américanisation excessive. En effet, selon cette perspective culturelle, les échecs scolaires de certains groupes minoritaires pourraient être attribués à l'absence de critères culturels nécessaires dans ces groupes pour pousser leurs membres à réussir.

Cette hypothèse peut s'avérer discriminatoire, car elle a tendance à blâmer les élèves « à risque » pour leur appartenance ethnoculturelle (Zhou et Kim, 2006). Alors, il est fondamental de se demander comment l'appartenance à un groupe ethnique particulier favorise ou défavorise le niveau de réussite scolaire. À ce propos, Zhou et Bankston (1998) pensent que ce ne sont ni l'appartenance à un groupe ethnique particulier en soi ni les valeurs de ce groupe ethnique en soi qui favorisent la réussite ou l'échec des élèves de ce groupe. Ce sont plutôt les manières de définir et d'appliquer les valeurs ethniques dans les relations sociales qui déterminent le cheminement scolaire des jeunes.

L'approche anthropologique soutient également que ce ne sont pas les caractéristiques culturelles qui rendent les groupes sociaux distincts, mais plutôt les structures sociales et les modes d'interaction avec d'autres groupes (Jenkins, 2008). Il est vrai que la performance d'un

groupe ethnique pourrait être liée à sa culture, mais différentes circonstances entraînent différents modèles de comportements dans une même culture. Par exemple, les élèves coréens ont des résultats scolaires différents aux États-Unis qu'au Japon (Ogbu, 1990; Ogbu et Simmons, 1998). Ainsi, l'étude des facteurs sociostructurels se révèle essentielle, ce que nous ferons dans la section suivante.

Fait à noter, il n'est pas toujours facile pour les jeunes d'accepter les valeurs culturelles traditionnelles et de répondre positivement aux attentes familiales et ethniques. Ainsi, les modèles de réussite scolaire sont susceptibles de varier selon les individus, en fonction de leurs capacités d'adaptation et d'élaboration des stratégies identitaires qui constituent un compromis entre l'ancienne et la nouvelle société (Camilleri *et al.*, 1990).

2.5.2 Le capital culturel objectivé

À l'état objectivé, le capital culturel comprend les pratiques culturelles comme la présence d'une bibliothèque familiale, la fréquentation du musée et du théâtre, la lecture des journaux, l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet (Carron et Chau, 1998). Ces biens ont la particularité d'avoir une valeur à la fois culturelle et économique. Dans les milieux populaires, le capital culturel objectivé est donc souvent limité :

« Dans sa matérialité, ce capital peut être acquis par des non-héritiers. Mais pour être « consommé » (apprécié, utilisé) sur le mode qui lui sied, ce capital suppose les dispositions incorporées mentionnées plus haut » (Rigaux, 2008, p. 27).

2.5.3 Le capital culturel institutionnalisé

Cette forme de capital culturel renvoie à des aptitudes et à des statuts officiellement reconnus et comprend les diplômes et les titres scolaires. Le niveau d'éducation des parents peut influencer la réussite scolaire de leurs enfants, soit d'une manière directe (aider aux devoirs) ou d'une manière indirecte (collaborer avec l'école) (Portes et Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco *et al.*, 2008). Des recherches sur les modèles de collaborations familles immigrantes-école révèlent que le niveau de scolarité des parents immigrants est l'élément clé de l'émergence des modèles (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008). Plus le niveau de scolarité des parents est élevé, plus

leur relation avec l'école prend la forme d'un partenariat, ce qui, selon l'idéal normatif, est la forme parfaite de collaboration (Christenson et Sheridan, 2001; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008).

Cependant, l'influence de ce facteur peut être modulée par d'autres facteurs, comme la spécificité du projet migratoire. Par exemple, comme nous l'avons déjà dit, les immigrants fondent beaucoup d'espoir dans le système scolaire du pays d'accueil pour leur mobilité sociale. Autrement dit, la mobilité sociale peut être un *rêve* dont la réalisation passe par l'école. Les parents sacrifient même leur propre carrière pour la réussite scolaire de leurs enfants parce qu'ils croient que la réussite de leur projet migratoire et l'obtention d'une promotion sociale sont liés à cette réussite. Ainsi, l'attente élevée des parents quant à la réussite scolaire de leurs enfants peut moduler l'impact de leur faible niveau de scolarité (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008). L'immigration est un projet où les identifications personnelles et les reconstitutions socioculturelles sont mises en relief. Les désirs y jouent parfois plus puissamment que les caractéristiques.

« Peu importe le degré de réalisme, les rêves peuvent être des tuteurs de résilience face à des défis divers » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 273).

2.6 LES FACTEURS SOCIOSTRUCTURELS

La définition de ces facteurs se base sur le concept de capital social qui se distingue du capital culturel. La notion du capital social a été reprise dans différents domaines : en sociologie (Bourdieu, 1980), en santé (Wilkinson, 1996), en criminologie (Putnam, 2000, 1993), en éducation (Coleman, 1988), en psychosociologie (Coté et Healy, 2001), en études urbaines (Jacobs, 1961), etc. Tous ces chercheurs s'accordent pour dire qu'un capital social élevé entraîne de meilleurs résultats : « le capital social a des effets forts et même quantifiables sur de nombreux aspects différents de notre vie », affirme Putman (2000, p. 23). Comme ce concept s'étend à plusieurs domaines d'application, il a fait l'objet de nombreuses définitions, ce qui explique la confusion qui l'entoure. En outre, on a utilisé différents termes pour désigner ce concept : « *These range from social energy, community spirit, social bonds, civic virtue, community networks, social ozone, extended friendships, community life, social resources, informal and formal networks, good neighborliness and social glue* » (Office for National Statistics, 2001, p. 6).

Pour Bourdieu, le fondateur du concept, « le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance » (Bourdieu, 1980, p. 2). Dans le domaine de l'éducation, Coleman (1988) considère le capital social comme un ensemble de ressources existant dans les « relations entre les individus » qui influencent leurs actions sociales et la réalisation de leurs objectifs (p. S100-S101). Il détermine trois formes de ressources :

- 1) les obligations et les attentes, qu'engendrent les relations entre deux personnes;
- 2) les réseaux d'information, qui fournissent les renseignements nécessaires pour l'action; et
- 3) les normes sociales, qui définissent les critères permettant de récompenser ou de sanctionner les actions individuelles.

En effet, pour Coleman, le capital social relève d'une série d'obligations, d'attentes, d'informations et de normes sociales au sein de la famille, de l'école et de la communauté qui influencent les résultats scolaires des élèves.

Bien que la définition du capital social élaborée par Coleman semble claire et cohérente, il reste toujours des ambiguïtés sur les composantes de ce capital, du moins dans le contexte de la réussite scolaire. En effet, sa popularité parmi les chercheurs en sciences sociales a conduit à l'augmentation de la confusion sur ce qui constitue ou plutôt, sur ce qui ne constitue pas le capital social (Kao, 2004, p.174). Par exemple, bien que pour Bourdieu la possession des objets culturels forme une partie du capital culturel, certains chercheurs, comme Kao (2004), estiment plutôt que cet élément est une composante du capital social :

« Parents' education, the family structure, resources in the household, children's educational aspirations, parents' educational aspirations for their children, parents' contact with schools, parents' interaction with their children, and any other resource that is tied to educational outcomes has probably been referred to as "social capital" somewhere in the sociology of education literature » (p. 174).

Coleman (1988) considère qu'il existe toutefois un point distinctif entre le capital culturel et le capital social : les relations. En effet, il pense que, contrairement au premier, le second se construit toujours dans les relations d'un individu avec les autres : *« Unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors. It*

is not lodged either in the actors themselves or in physical implements of production » (p. S98).

Nous étudierons ici l'impact des relations parents-enfants, famille-communauté ethnique, famille-école-communauté, famille-société d'accueil et communauté-société d'accueil sur la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée, comme quelques éléments du capital social.

2.6.1 Les relations parents-enfant

Selon Darling et Steinberg (1993), les parents, à titre de premiers agents de socialisation, définissent le fonctionnement social de leur enfant par leurs styles et leurs pratiques.

Selon ces auteurs, les styles d'éducation des parents sont l'ensemble des comportements et des expressions non verbales de ces derniers qui, selon différentes situations, définissent la relation entre parents et enfants. Hoghughi (1998) écrit :

« Parenting is probably the most important public health issue facing our society. It is the single largest variable implicated in childhood illnesses and accidents; teenage pregnancy and substance misuse; truancy, school disruption, and underachievement; child abuse; unemployability; juvenile crime; and mental illness » (p. 1545).

Baumrind (1978), psychologue américaine, détermine trois types de styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif. Le style parental autoritaire est déterminé par une faible disposition des parents à recevoir les impressions et les besoins de l'enfant, mais aussi par un degré élevé de régulation et de contrôle de la conduite de l'enfant. Le style parental démocratique correspond aux attitudes et pratiques des parents qui sont à la fois ouverts aux besoins de l'enfant et relativement fermes et décidés quant aux obligations auxquelles l'enfant doit répondre. Le style parental permissif peut caractériser des parents tolérants ou désengagés. Les parents tolérants répondent beaucoup aux besoins de l'enfant, mais lui demandent peu. Les parents désengagés ne sont pas sensibles aux besoins de l'enfant, tant au plan affectif qu'au plan disciplinaire (Chamberland *et al.*, 2007, p. xxvii-xxviii).

Les pratiques parentales, quant à elles, sont les stratégies spécifiques des parents pour socialiser leurs enfants. Certains chercheurs attribuent largement l'échec scolaire d'élèves

d'origine immigrée aux pratiques et aux styles éducatifs désavantageux de leurs parents. Sabatier (1991) écrit :

« Les immigrants, en contrepartie [des parents des groupes majoritaires], situent l'émergence des habiletés développementales à un âge plus tardif. (...) ils sont autoritaires avec lui [l'enfant] et recherchent son obéissance. Corollairement, ils entretiennent à l'égard de l'école une vision plus traditionnelle. L'école est avant tout, selon leurs attentes, le lieu de la transmission d'un savoir scolaire (lire, écrire, calculer) et non celui de la socialisation. En conséquence, ils accordent une grande attention aux résultats scolaires, sans se soucier en apparence des efforts faits par l'enfant (...) » (p. 168).

Bien que, d'une manière générale, le niveau élevé d'autoritarisme parental prédise un rendement scolaire bas plutôt que haut, Dornbusch et ses collègues (1987) notent un niveau élevé d'autoritarisme chez les parents d'origine vietnamienne dont les enfants réussissent très bien à l'école américaine. Cette influence différente du style parental autoritaire sur la réussite scolaire peut être, entre autres, rattachée à la grande valeur qui est attribuée à certaines caractéristiques culturelles dans cette communauté dont le respect des parents. On remarque ici l'inter-influence des capitaux culturel et social.

La structure familiale est également un facteur sociostructurel important dans l'explication de la différence des résultats scolaires des élèves d'origine immigrée (Zhou et Bankston, 1998; Kanouté *et al.*, 2008). En principe, elle représente la composition et l'organisation de la parenté de l'unité familiale. La recherche de Caplan *et al.* (1989) sur l'influence de la structure familiale sur la performance scolaire des élèves d'origine vietnamienne aux États-Unis révèle que la famille élargie promeut la performance scolaire de ces élèves en leur donnant la possibilité de travailler ensemble dans un cadre où l'environnement familial est bien intégré. De même, Bouteyre (2004) identifie la perte du soutien de la famille élargie comme l'un des facteurs liés à l'augmentation du stress d'acculturation chez les élèves d'origine immigrée.

Les relations parents-enfant constituent alors un facteur complexe et mitigé dont l'impact sur la réussite scolaire doit être étudié de manière approfondie d'une famille ou/et d'une communauté ethnique à l'autre.

2.6.2 Les relations famille-communauté ethnique

La communauté ethnique est une pièce essentielle du puzzle des facteurs influençant les expériences socioscolaires des élèves issus de l'immigration (Gibson, 1988; Caplan *et al.*, 1991; Zhou et Bankston, 1998). Les communautés ethniques ne sont pas simplement des transplantations du pays d'origine dans le pays d'accueil, mais de nouvelles structures sociales façonnées par la nécessité d'utiliser l'appartenance ethnique comme base de coopération pour *survivre* dans un environnement étranger et problématique. Des liens de parenté, des liens culturels, traditionnels et religieux, des liens organisationnels et des liens de travail se tissent entre tous les membres d'une communauté ethnique donnée pour produire un tissu à la fois de « soutien » et de « contrôle » qui est, à bien des égards, essentiel à une adaptation réussie à la société d'accueil (Zhou et Bankston, 1998, p. 222).

Toute une littérature montre que le rôle des organismes communautaires ethniques est particulièrement important à cet égard (Zhou et Bankston, 1998; Zhou et Kim, 2006; Zhou, 2008; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008). En effet, d'une part, les relations sociales ethniques qui se développent dans ces organismes exercent un contrôle social sur leurs membres, en renforçant les valeurs apportées du pays d'origine, ce qui est reconnu par divers chercheurs comme un élément d'une intégration réussie (Gibson, 1988; Berry *et al.*, 1989; Crahay *et al.*, 1991; Hohl et Normand, 1996; Bouteyre, 2004; Kanouté *et al.*, 2008). Des organismes communautaires ethniques peuvent d'autre part fournir aux enfants l'image de gens comme eux et les aider à voir que leurs propres coutumes et traditions sont valables. Comme un pont entre la famille immigrante et la société d'accueil, ils peuvent par ailleurs aider les parents à moduler leurs valeurs et leurs pratiques pour satisfaire aux exigences du pays d'accueil.

Comme on le verra plus loin, les organismes communautaires ethniques ne sont pas les seuls organismes qui peuvent influencer positivement l'intégration socioscolaire des jeunes d'origine immigrée. Cependant, si les systèmes de relations sociales au sein des communautés ethniques font la promotion de l'excellence académique, les jeunes d'une communauté donnée qui sont impliqués dans ces systèmes auront un avantage sur ceux qui ne s'y impliquent pas. Comme c'est le cas des communautés chinoises et vietnamiennes (Zhou et Kim, 2006), une fois que les jeunes sont liés à ces réseaux de relations, leurs bonnes réalisations reçoivent la

reconnaissance du public. De même, leur comportement inacceptable ou leur échec scolaire apporte la honte, non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour leur famille. Ces types de soutien et de contrainte peuvent effectivement renforcer des normes cohérentes et guider les jeunes vers l'accomplissement.

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les recherches sur la « complétude institutionnelle » (Breton, 1964). « *Institutional completeness would be at its extreme whenever the ethnic community could perform all the services required by its members* » (Breton, 1964, p. 194). Ce chercheur conclut dans ses travaux que le niveau de complétude institutionnelle d'une communauté ethnique influence l'établissement et l'intégration des immigrants membres de la communauté dans la société d'accueil.

Il existe plusieurs facteurs qui déterminent la complétude institutionnelle d'une communauté dont son ancienneté d'implantation, son statut socioéconomique et sa taille. En interagissant, ces facteurs définissent les ressources qu'une communauté fournit pour l'intégration et la réussite de ses membres dans la nouvelle société. Cependant, le rôle de tous ces facteurs est relatif.

Par exemple, il existe des communautés qui, à travers le temps, continuent d'être organisées, alors que d'autres perdent leurs diverses associations ethniques et n'organisent que des associations purement culturelles. Une communauté favorisée, malgré ses ressources riches, peut avoir une faible concentration résidentielle, ce qui pourrait remettre en question ses services organisationnels. Par contre, une communauté moins favorisée pourrait être plus organisée car elle profite d'une bonne concentration résidentielle (Zhou et Logan, 2003).

La communauté ethnique peut particulièrement protéger les familles immigrées dans leur processus d'intégration économique et professionnelle en leur offrant un bassin d'emplois. Cependant, il faut se demander si ces emplois s'inscrivent dans une stratégie d'intégration rapide ou s'ils traduisent plutôt un repli sur la communauté ethnique, ce qui pourrait avoir des effets négatifs sur la mobilité des familles et, en conséquence, sur le cheminement et la performance scolaires des jeunes. Par ailleurs, il faut s'interroger sur les raisons poussant les parents immigrants à se diriger vers l'économie ethnique. Est-ce que les parents immigrants

occupent ces emplois parce qu'ils ne maîtrisent pas la(les) langue(s) officielle(s) de la société d'accueil ou parce qu'ils perçoivent un rejet de la société d'accueil et de son marché du travail ?

Levels *et al.* (2006), à partir des données de l'étude de PISA 2003, ont effectué des analyses sur la performance en mathématiques de 7 403 élèves issus de l'immigration provenant de 35 origines différentes dans 13 pays occidentaux de destination. Cette recherche étudie, entre autres, l'effet de la taille d'une communauté immigrée sur les résultats scolaires de ses jeunes. Comme la taille de la communauté est une condition nécessaire à l'apparition des positions *ethniques économiques*, les chercheurs font, dans un premier lieu, l'hypothèse de l'influence négative de cette variable sur la réussite scolaire des élèves, car ils pensent que les jeunes d'une grande communauté immigrée, en ayant une plus grande possibilité de trouver un emploi sur le marché du travail de la communauté, pourraient ne pas être incités à bien performer à l'école. Cependant, les chercheurs ne trouvent pas de preuves à l'appui de cette hypothèse. Par contre, ils concluent que la grande taille d'une communauté immigrée, en donnant accès à plus de ressources socioculturelles, pourrait avoir un effet positif sur la performance éducative des jeunes (p. 849). Prenons en exemple la communauté chinoise au Canada qui, en offrant divers services d'enseignement (par exemple, l'école de samedi qui ont plutôt l'objectif d'aider les élèves dans leurs matières scolaires que d'apprendre la langue maternelle), a favorisé la réussite scolaire des jeunes. Cependant, il faut toujours prendre en compte l'influence des autres facteurs mentionnés ci-dessus.

2.6.3 Les relations école-famille-communauté

Dans cette partie, nous étudierons, en nous basant sur une recherche traitant des modèles de collaboration école-famille immigrante (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008), d'une part, les relations école-famille immigrante et, d'autre part, le rôle de la communauté (ethnique ou *mainstream*) dans ces relations. La recherche nommée vise en effet à identifier les différentes dynamiques familles-écoles, incluant les communautés et l'enfant acteur, à partir des cas de réussite scolaire d'enfants immigrants et d'enfants autochtones. Elle définit six modèles de collaboration entre les familles immigrantes et l'école. Ces modèles sont associés au statut socioéconomique et au niveau scolaire des parents.

- 1) L'implication assignée – L'école considère que le modèle d'implication assignée est le modèle de collaboration le plus représentatif des familles immigrantes, principalement celles qui ont un statut socioéconomique et un niveau scolaire faibles. Les familles qui choisissent ce type de collaboration avec l'école interprètent la réussite scolaire de leurs enfants comme une intégration à la société d'accueil. Ces familles sont dépendantes de l'école et de son pouvoir. Pour elles, c'est l'école qui décide comment les parents doivent participer aux activités scolaires de leurs enfants.
- 2) La collaboration partenariale – Contrairement au modèle d'implication assignée, la collaboration partenariale est basée sur l'égalité entre l'école et la famille immigrante. Les familles qui choisissent ce modèle proviennent généralement d'un milieu socioéconomique plus ou moins favorisé et profitent d'un niveau d'éducation élevé. Ces familles considèrent la réussite scolaire comme une possibilité de « participation citoyenne à la société » (p. 299).
- 3) La collaboration avec espace de médiation – Ce modèle s'apparente au modèle de l'implication assignée en ce qui a trait au manque d'égalité entre l'école et la famille, ainsi qu'au statut socioéconomique et au niveau scolaire faible des parents. Toutefois, ce qui distingue ce modèle de celui de l'implication assignée, c'est que la relation école-famille dépend des organismes communautaires, des associations ethniques, multiethniques, familiales ou de quartier.
- 4) La collaboration distance assumée – Avec ce modèle de collaboration, l'école n'assume que la fonction d'instruction et la famille se charge de la socialisation de l'enfant. Malgré une grande distance culturelle et linguistique avec l'école, un statut socioéconomique faible et parfois un niveau scolaire bas, les parents qui choisissent ce modèle cherchent à remplir leur rôle en ayant recours au soutien de la communauté ethnique. Ici, la réussite scolaire est indispensable à l'intégration sociale et professionnelle dans la société d'accueil.
- 5) La collaboration fusionnelle – Dans ce type de collaboration, « c'est l'école qui sort de l'institution pour entrer dans la famille » (p. 302). Il s'agit de parents qui proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé, mais qui possèdent un niveau scolaire élevé et accordent une valeur importante aux études. En fait, ces parents se retrouvent dans la

société d'accueil avec une situation dégradée par rapport à celle qu'ils vivaient dans leur pays d'origine.

- 6) La collaboration en quête de visibilité – Les familles engagées dans ce type de collaboration proviennent d'un milieu défavorisé, mais peuvent avoir un niveau scolaire élevé ou non. Les fonctions sont réparties entre les deux systèmes : la famille remplit la fonction de socialisation, tandis que l'école est responsable de l'instruction des élèves. Comme dans le cas de la collaboration avec espace de médiation, la famille recourt au soutien des intermédiaires qui ne sont pas reconnus par le milieu scolaire et qui, par conséquent, réclament la reconnaissance et la représentativité dans l'espace scolaire. La réussite scolaire des élèves est perçue comme une ascension sociale.

En conclusion, on ne peut pas parler d'un modèle parfait ou même supérieur, parce que chaque modèle est avantageux pour la population qu'il vise et fonctionne dans le contexte socioculturel où il est adopté. Vatz-Laaroussi et ses collaborateurs conseillent en effet la légitimation de tous les modèles.

2.6.4 Le regard de la famille/communauté immigrante sur la société d'accueil

Le mode d'intégration des familles dans une société d'accueil (volontaire ou involontaire) détermine leur type d'acculturation et en conséquence, la réussite scolaire de leurs enfants (Ogbu, 1992). La plupart du temps, les familles/communautés immigrantes qui s'installent dans un pays d'accueil d'une manière volontaire ont choisi d'immigrer à cause de situations socioéconomiques ou/et politiques difficiles dans leur pays d'origine et afin d'avoir de meilleures conditions de vie sur la terre d'accueil. Ces groupes d'immigrants ont tendance à croire que les obstacles qu'ils ont à surmonter sont temporaires et que l'école joue un rôle crucial dans la mobilité sociale. Ces immigrants arrivent souvent à établir des rapports positifs avec la société d'accueil et ses institutions.

Par contre, les familles/communautés immigrantes qui se sont établies dans le pays d'accueil d'une manière involontaire ont généralement été obligées d'immigrer à la suite d'insécurité sociopolitiques (guerre, révolution, colonialisme) dans leur pays d'origine. Ces immigrants, qui sont le plus souvent des réfugiés, afficheront de la méfiance par rapport à la société

d'accueil et à ses institutions, dont l'école. Ils seraient, en effet, généralement en conflit avec la nouvelle société.

Ainsi, les immigrants volontaires et involontaires diffèrent non seulement en ce qui concerne leur intégration dans la société d'accueil, mais aussi en ce qui a trait aux modèles culturels qui définissent ce que signifie être en minorité, comment aller de l'avant et le rôle de l'école dans la mobilité sociale et la réussite dans la société d'accueil (Ogbu, 1992, p. 929-293). En conséquence, les enfants du premier groupe ont de meilleures chances de réussir à l'école que ceux qui appartiennent au deuxième.

2.6.5 Le regard de la société d'accueil sur la famille/communauté immigrante

L'ensemble des croyances, des jugements et des attitudes plus ou moins partagées de la population d'une société d'accueil donnée (l'opinion publique) à l'égard des communautés immigrantes en général et des sous-groupes en particulier, est reconnue par différents chercheurs comme un facteur influençant le vécu scolaire des élèves issus de l'immigration. L'opinion publique dans la société d'accueil est en grande partie influencée par les relations politiques du gouvernement de cette société avec celui des pays d'origine des immigrants, ainsi que par les politiques internationales des pays d'origine des immigrants. Elle est aussi grandement influencée par les informations véhiculées dans les médias. Les politiques d'intégration du pays d'accueil, ses programmes et ses interventions destinées à la population immigrante peuvent également contribuer à établir des croyances et des jugements chez le peuple d'accueil à l'égard des immigrants et vice-versa (Gibson, 1998; Zhou et Bankston, 1998; Mc Andrew, 2010).

Les approches de la discrimination est l'un des aspects du regard de la société d'accueil envers la famille/communauté immigrante. Selon la Commission canadienne des droits de la personne :

« La discrimination, c'est le fait de réserver à quelqu'un un traitement différent, négatif ou défavorable à cause d'un motif de discrimination comme sa race, son âge, sa religion, son sexe, etc. Les lois sur les droits de la personne définissent la

discrimination comme le fait d'établir une distinction entre certaines personnes ou certains groupes en se fondant sur de tels motifs »¹¹.

Cette commission identifie les motifs de discrimination de la façon suivante :

« La Loi canadienne sur les droits de la personne interdit à tout employeur ou fournisseur de services sous réglementation fédérale d'exercer de la discrimination fondée sur un des motifs suivants, soit la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, l'âge, le sexe (y compris la grossesse et l'accouchement), l'orientation sexuelle, l'état matrimonial, la situation de famille, la déficience physique ou mentale (y compris la dépendance à l'alcool ou aux drogues) et l'état de la personne graciée (c'est-à-dire une personne dont la condamnation a été effacée) ».

La discrimination se présente sous trois formes principales : la discrimination directe, la discrimination indirecte et la discrimination systémique.

La discrimination directe – Cette discrimination se présente lorsque la distinction se fonde visiblement à partir d'une caractéristique personnelle d'un individu. Les préjugés et les stéréotypes envers les Arabes, après le 11 septembre 2001, sont des exemples de cette discrimination qui ont toujours influencé le vécu scolaire des élèves d'origine arabomusulmane (Léger Marketing, 2001; Jedwab, 2010; Mc Andrew et Bakhshaei, 2012).

La discrimination indirecte – Cette forme de discrimination se voit lorsqu'on fait appel à une pratique qui, en apparence, est neutre et indépendante de toute idéologie, et qui s'abstient de porter un jugement par esprit de tolérance, mais qui a des effets préjudiciables envers certains groupes par l'un des motifs mentionnés dans la définition de la discrimination. Par exemple, on pourrait parler de discrimination indirecte si une école imposait la fréquentation de la piscine comme cours obligatoire, sans tenir compte de la religion des élèves.

La discrimination systémique – « On parle de discrimination systémique lorsque diverses pratiques, décisions ou comportements se combinent à d'autres pratiques au sein d'un organisme ou à celles d'autres institutions sociales pour produire de la discrimination. » (MICC, 2006, p. 4). L'approche voulant qu'on impose aux diplômés de l'étranger une voie conçue spécifiquement pour les diplômés des universités canadiennes, représente un exemple potentiel d'une forme de discrimination systémique.

¹¹ <http://www.chrc-ccdp.ca/discrimination/discrimination-fra.aspx>.

2.7 LES FACTEURS SYSTÉMIQUES

Les défis auxquels les jeunes d'origine immigrée sont confrontés dans le système scolaire du pays d'accueil ne sont pas seulement d'ordre économique, linguistique, culturel ou sociostructurel. Ils sont également systémiques ou organisationnels et associés, entre autres, aux politiques gouvernementales concernant l'immigration et les immigrants en général. Ces défis sont également liés aux politiques, programmes et encadrements du système scolaire qui touchent particulièrement les élèves d'origine immigrée ou qui favorisent le pluralisme, ainsi qu'aux pratiques administratives des écoles et aux attitudes et pratiques des enseignants et du personnel scolaire. Les programmes et les pratiques parascolaires et communautaires sont d'autres éléments qui pourraient influencer l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration à ce niveau.

2.7.1 Les politiques d'immigration et le contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants

Dans cette partie, nous présenterons certains facteurs liés aux politiques d'immigration et au contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants qui, en influençant particulièrement les dynamiques familiales et communautaires, jouent un rôle important sur l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration.

À cet égard, l'adoption de politiques d'immigration plus ou moins sélectives influence largement l'intégration des familles immigrantes et de leurs enfants dans une société d'accueil. Le fait que l'immigration soit un objectif central pour la société d'accueil ou au contraire, qu'elle soit plutôt involontaire et subie à cause des conventions internationales ou d'exodes illégaux, a un impact marqué sur la reconnaissance plus ou moins grande de la diversité comme composante de l'identité nationale et sur l'importance des ressources consenties à l'accueil, à l'établissement et à l'intégration des « étrangers ». Ces approches ont un effet sur le sentiment de sécurité de ces derniers à l'égard de la société d'accueil et de ses institutions et déterminent largement leurs succès ou leurs échecs dans divers contextes sociaux, dont l'école (Ogbu, 1992).

L'accès plus ou moins rapide à la résidence permanente ou à la citoyenneté, et l'état du dossier d'immigration jouent également un rôle important, bien que souvent indirect, sur le cheminement et l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrée. Selon Suárez-Orozco *et al.* (2011), les enfants dont les parents sont des immigrants illégaux ou qui n'ont pas eux-mêmes de statut juridique font face à divers défis dans leur développement social et ce, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. En effet, l'étude a conclu que les enfants qui grandissent dans des familles immigrantes dont le statut d'immigration est illégal risquent d'avoir un rendement scolaire plus faible, de vivre une stagnation économique, de faire face à une mobilité bloquée et d'avoir une appartenance identitaire ambiguë.

La mesure dans laquelle les politiques d'intégration économique permettent une réelle mobilité sociale chez les immigrants adultes est aussi un facteur décisif dans l'intégration socioscolaire des jeunes issus de l'immigration. À cet égard, il est important de souligner les répercussions qui découlent de la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience de travail des parents immigrants par le gouvernement de la société d'accueil. En bloquant ainsi l'accès équitable au marché du travail, on sous-utilise le capital humain que constituent ces parents, qui ont été admis au pays d'accueil pour leurs compétences, leur expérience de travail et d'autres caractéristiques sociodémographiques. On les isole socialement, ce qui rend la famille pauvre et dépendante à l'aide sociale (Boyd *et al.*, 2001, 2007). Toutefois, il est difficile d'interpréter le sens dans lequel joue cet élément dans la vie scolaire des enfants. En effet, on l'évoque à la fois comme un vecteur de résilience dans le cas d'élèves en réussite scolaire (ex. : les élèves originaires de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient au Québec) et, chez les élèves en difficulté, comme l'une des raisons expliquant leur manque de motivation (ex. les élèves d'origine mexicaine en Californie) (Suárez-Orozco *et al.*, 2008; Mc Andrew *et al.*, 2011a). Il n'en demeure pas moins que la discrimination dans la société d'accueil et les retards familiaux associés à la migration incitent davantage les jeunes de première génération que ceux de deuxième génération à redoubler d'efforts pour compenser le vécu de leur parent (Portes et Rumbaut, 2001; Lafortune, 2011).

Par ailleurs, la représentation plus ou moins équilibrée des familles immigrantes sur l'ensemble du territoire d'accueil pourrait constituer un dernier facteur lié au contexte

d'accueil et d'établissement qui influence l'intégration socioscolaire des enfants. En effet, la tendance générale des familles immigrantes à s'installer dans les quartiers centraux de leur ville d'accueil entraîne normalement l'exode de la population native du pays vers les banlieues. Cette dynamique cause la concentration des élèves d'origine immigrée dans certaines écoles et limite leurs contacts avec les élèves natifs du pays, ce qui pourrait avoir des impacts négatifs, particulièrement sur leur intégration linguistique (Mc Andrew *et al.*, 2010; Lafortune, 2011). La concentration ethnique dans ces écoles, qui s'accompagne souvent d'un contexte économique défavorisé génère des défis particuliers qui entravent leurs interventions (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2001, p. 134). Cependant, il faut ajouter que certaines recherches révèlent que la concentration résidentielle peut favoriser la réussite scolaire des élèves de certaines communautés ethniques, comme c'est le cas des Coréens en Californie (Zhou et Logan, 2003).

2.7.2 Les encadrements, les politiques et les programmes éducatifs

À ce niveau, les facteurs systémiques influençant l'expérience socioscolaire et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée se rapportent surtout aux programmes et interventions du système scolaire visant l'intégration socioscolaire de ces élèves. Il s'agit généralement de programmes et d'interventions qui concernent ces élèves exclusivement ou qui impliquent certaines adaptations ou transformations dans le système afin de favoriser le pluralisme et le vivre-ensemble (McLeod, 1992).

2.7.2.1 Les services aux élèves issus de l'immigration

En ce qui a trait aux programmes et interventions visant spécifiquement les élèves issus de l'immigration, la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée dépend largement de deux éléments : les services d'enseignement de la langue d'accueil et d'enseignement de la langue maternelle. Selon Inglis (2008), l'enseignement de la langue d'accueil aux élèves d'origine immigrée dans les différents systèmes scolaires repose sur trois principaux modèles :

- 1) La stratégie « assimilationniste », osmose ou immersion : La stratégie immersive suppose que les élèves qui ne connaissent pas la langue d'accueil l'apprendront automatiquement en participant à la vie de la classe et en étant en contact avec les autres élèves. Cette

stratégie est la plus simple, mais aussi la moins réussie car, elle implique généralement, un processus très long qui a pour conséquences des lacunes sérieuses dans les capacités linguistiques. En outre, le succès de la méthode immersive dépend de l'âge de l'élève : elle fonctionne bien quand l'élève est à la garderie ou à l'école maternelle (« immersion précoce »).

- 2) Le programme d'apprentissage de la langue seconde : Avec cette stratégie, les élèves quittent leur classe régulière une partie de la journée pour aller travailler avec un professeur spécialisé en enseignement de la langue seconde. Cette méthode a deux inconvénients, l'un étant de nature éducative, l'autre de nature sociale. En effet, d'une part, les élèves perdent une partie de l'enseignement dispensé dans la classe régulière lorsqu'ils vont en classe de langue et, d'autre part, il est possible que leurs camarades ou même que certains enseignants les considèrent comme différents. Pour remédier à cette situation, on a mis sur pied des centres intensifs de langue (*Intensive Language Centers*) où les élèves étudient le curriculum régulier, mais avec des enseignants spécialisés en enseignement de la langue seconde. Ces centres sont beaucoup plus avantageux parce qu'en même temps, ils soutiennent l'intégration socioculturelle des élèves. Ces derniers poursuivent leurs études à l'école régulière quand leur niveau de compétence linguistique devient suffisant. Cependant, cette option comporte également ses limites : le manque d'enseignants spécialisés, de méthodes d'enseignement de la langue seconde et de mesures appropriées pour intégrer les élèves dans les classes régulières sans pour autant qu'ils tombent dans l'isolement ou la ghettoïsation.
- 3) L'enseignement bilingue : Cet enseignement peut être défini comme « tout système d'enseignement dans lequel (...) simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues » (Hamers et Blanc, 1983). Par cette stratégie, l'élève peut être instruit dans sa langue maternelle (L_1) aussi bien que dans la langue d'instruction (L_2). Cette stratégie fonctionne selon deux méthodes. Il y a d'abord la méthode transitoire, selon laquelle l'enfant reçoit son éducation en L_1 (généralement pendant un maximum de trois ans), alors qu'il s'instruit en L_2 , afin de s'assurer qu'il ne prend pas de retard dans les matières comme les mathématiques, les sciences et les études sociales. Cette méthode tire profit de la langue maternelle pour faciliter l'acquisition de la langue d'instruction et,

ainsi, favoriser l'intégration sociale. Il existe également une méthode dite « additive » selon laquelle l'élève étudie la L₁ et la L₂ comme des matières, tandis qu'il s'instruit, dans les deux langues simultanément. C'est un programme continu offert aux niveaux primaire et secondaire.

Les éducateurs et les linguistes, ainsi que les sociologues et les avocats des droits de la personne sont favorables à cette dernière méthode parce qu'elle permet aux élèves de continuer à utiliser leur langue maternelle tout en apprenant en même temps la langue d'enseignement, ce qui leur permet de participer à la nouvelle société. Cette méthode, en donnant aux élèves la capacité de se déplacer entre différents contextes sociaux, facilite la transformation et la reconstruction de l'identité à ses différents niveaux et donne aux élèves une image positive d'eux-mêmes, ce qui est un facteur contribuant à la réussite scolaire et l'intégration socioculturelle (Inglis, 2008).

Cependant, le modèle de l'éducation bilingue soulève quelques interrogations : Les élèves qui partagent la même langue maternelle sont-ils assez nombreux pour que l'on utilise cette langue comme base ? Dans le cas de la méthode additive, doit-on présenter toutes les matières dans les deux langues ? Si oui, y a-t-il assez d'enseignants qui maîtrisent les deux langues ? Si non, quelle langue devrait-on utiliser pour présenter chaque matière ? Pourquoi ?

La solution qui est proposée est l'enseignement de la langue maternelle comme matière distincte. Le meilleur exemple de ce modèle est l'école de langues d'origine qui permet aux élèves de profiter des avantages de connaître leur langue maternelle sans porter atteinte à leur intégration dans la société d'accueil. Mais ce modèle aussi a ses limites (Inglis, 2008).

Or, il semble que le problème des méthodes que nous avons passées en revue ne se trouve pas vraiment dans leurs principes, mais plutôt dans la mise en application de ces principes, à l'intérieur même du système éducatif et dans le contenu curriculaire. Ce qui importe en fait, c'est de savoir comment utiliser certains principes et certaines règles abstraites dans un cas particulier pour régler un problème concret, et comment passer de la théorie à la pratique. Ainsi, le modèle idéal pour l'enseignement de la langue d'accueil aux élèves d'origine immigrée ne semble pas exister. Préférer un modèle plutôt qu'un autre dépend largement,

d'une part, d'autres conditions socioscolaires et, d'autre part, de la variété des caractéristiques de la clientèle immigrante (Garcia, 1988; California State University Institute for Educational Reform, 1995; National Research Council, 1997).

2.7.2.2 L'adaptation du système à la diversité

Tel que nous l'avons vu au premier chapitre, dans le cas du gouvernement du Québec, au-delà des services visant spécifiquement les élèves issus de l'immigration, l'adaptation du système scolaire à la diversité de l'ensemble de la clientèle est un exercice nécessaire pour favoriser la pleine intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration. À cet égard, il serait souhaitable de viser, entre autres, la révision des programmes et des manuels scolaires pour s'assurer d'une meilleure représentation ethnoculturelle, l'adaptation à la réalité des familles immigrantes des mesures visant l'établissement des liens école-famille-communauté, la formation adéquate des maîtres et l'embauche d'enseignants de diverses origines.

Nous nous concentrerons ici à l'étude de quelques aspects curriculaires de cette adaptation. À ce niveau, plusieurs recherches soutiennent que la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse et la représentation de diverses cultures et religions, que ce soit dans les normes et les pratiques scolaires (Mc Andrew *et al.*, 1997; Mc Andrew, 2010) ou dans les manuels scolaires (Mc Andrew, 1986; Triki-Yamani *et al.*, 2011), pourraient favoriser l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrée. Deux arguments justifient la nécessité de ces prises en compte (Mc Andrew, 2010) :

- 1) L'argument psychopédagogique : Certains auteurs estiment que le développement des composantes civiques du sens moral nécessite de prendre une certaine distance par rapport aux liens communautaires et d'être socialisé dans la culture publique commune. En psychologie développementale, on souligne toutefois les liens étroits existant entre l'histoire familiale d'une personne et sa capacité ultérieure à développer des sentiments d'altérité plus larges. Les élèves qui perçoivent leur intégration scolaire et leur identité culturelle ou religieuse comme des réalités conciliables, développent plus facilement les repères identitaires stables nécessaires à leur réussite scolaire, ainsi qu'à leur intégration à long terme dans la société d'accueil (Camilleri *et al.*, 1994; Hohl et Norman, 1996).

2) L'argument juridique : Un traitement semblable envers tout le monde n'est pas garant de justice. En prenant en exemple les élèves atteints d'un handicap et l'importance de leur offrir des services adaptés, Mc Andrew (2008) expose les limites de la conception de la justice associée au traitement unique pour tout le monde. La règle de l'égalité exige parfois des traitements différenciés. Il ne s'agit pas de créer des situations injustes, mais plutôt de chercher un accommodement et de modifier les pratiques afin d'atténuer leurs effets discriminatoires et d'offrir des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves (Milot, 2008).

« En les accommodant sur des questions mineures, on peut grandement favoriser leur scolarité et leurs succès » (Abtan, 2008, p. 191).

À titre d'exemple, une recherche exploratoire menée en 1995 auprès des ministères de l'Éducation et des commissions scolaires de cinq provinces canadiennes (Ontario, Québec, Colombie-Britannique, Alberta et Nouvelle-Écosse) a démontré qu'au sein des écoles, les accommodements qui sont liés aux prescriptions religieuses, et qui touchent les fêtes, le programme scolaire (l'éducation sexuelle, la fréquentation de la piscine) et les normes vestimentaires (le port du turban ou du voile) favorisent la participation égalitaire et le développement du sentiment d'appartenance de tous les élèves à la vie scolaire (Mc Andrew *et al.*, 1997, p. 226). De plus, dans une recherche sur les perceptions du traitement de l'Islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) étudiant dans des cégeps au Québec, Triki et Mc Andrew (2009), ont par ailleurs démontré que la manière dont on enseigne les religions peut agir sur le rapport au savoir et, plus largement, sur la construction de l'identité des élèves issus de l'immigration.

2.7.3 Les pratiques et les dynamiques en milieu scolaire

À ce troisième niveau, les facteurs systémiques influençant l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration sont principalement de deux ordres : les facteurs liés à l'école et ceux qui sont liés à l'enseignant.

Au niveau de l'école, ces facteurs touchent l'ensemble des élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non et portent sur les caractéristiques physiques, sociodémographiques et

environnementales de l'établissement : la taille, le nombre d'élèves, le quartier dans lequel il se trouve, la sécurité, le statut socioéconomique et le niveau de ségrégation (Hoxby, 2000; Dobbelsteen *et al.*, 2002; Sims, 2003). Mais, certaines caractéristiques touchent plus particulièrement les élèves d'origine immigrée, comme la concentration des élèves d'origine immigrée, la concentration des élèves d'une communauté ethnique spécifique et les relations interethniques, qui sont parmi les facteurs les plus cités dans la littérature (Jodoin *et al.*, 1997; Mc Andrew *et al.*, 2001; Archambault *et al.*, 2009; Armand, 2011). Tandis que toutes les recherches s'entendent sur l'effet positif des relations interethniques pacifiques et du sens de communauté, elles affichent des résultats non-concluants en ce qui concerne l'impact de la concentration ethnique dans l'école sur la réussite scolaire de différents groupes d'élèves issus de l'immigration. Par exemple, ce facteur joue un rôle positif dans la diplomation des élèves québécois originaires de l'Asie du Sud (tel que montré au chapitre I), alors qu'il défavorise la réussite scolaire de leurs pairs originaires de l'Amérique centrale et du sud (Mc Andrew *et al.*, 2011a).

La direction donnée aux pratiques administratives est un autre facteur qui, selon plusieurs chercheurs, pourrait influencer sur l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrée (Banks, 2004; Hernes *et al.*, 2004). Il s'agit principalement des modes de fonctionnement de la direction de l'école et des décisions qu'elle prend pour les élèves. À cet égard, plusieurs études soulignent l'importance des tests de classement à l'arrivée, de la durée du séjour dans la classe d'accueil, des tests de passage de l'accueil au régulier, des services d'information (présentation aux élèves et aux parents des règles en vigueur dans le système scolaire et des programmes offerts), des services complémentaires (psychologie, orthopédagogie, tutorat), des activités scolaires et parascolaires et des services d'animation communautaire (Sammons *et al.*, 1995; Suárez-Orozco *et al.*, 2008; De Konink et Armand, 2012; Potvin et Leclercq, 2012). Par ailleurs, le niveau et les stratégies d'adaptation et d'accommodement de l'école face aux demandes de compromis des familles immigrantes à l'endroit de leurs normes religieuses et culturelles est un autre facteur qui pourrait faciliter ou entraver l'intégration socioscolaire de certains groupes d'élèves d'origine immigrée (May, 1999; Arthur et Francis, 2007; Fleury, 2008; MacConaill, 2008).

Au niveau de l'enseignant, les facteurs systémiques se rapportent essentiellement aux attitudes et aux attentes des enseignants et du personnel scolaire par rapport à la réussite des élèves et les relations qu'ils entretiennent avec les élèves. L'enseignant joue le rôle d'intermédiaire entre les familles immigrantes, leurs enfants et la société d'accueil. C'est l'une des premières personnes qui les introduit dans la société d'accueil et qui, en même temps, la leur présente. Il influence la réussite scolaire des élèves non seulement par son implication, mais également par ses croyances et ses connaissances au sujet des immigrants, des groupes ethniques, du racisme, des religions et des différences, en général et en particulier (Rosenthal et Jacobson, 1968; Weinstein, 2002; Fallu et Janosz, 2003; Inglis, 2008).

Par ailleurs, les attentes de l'enseignant jouent de manière directe ou indirecte sur la performance des élèves. En effet, depuis plus d'un demi-siècle, les attentes faibles de la part de l'enseignant ressortent comme l'une des causes de la réussite médiocre des élèves (Becker, 1952; Clark, 1963; Rosenthal et Jacobson, 1968). Marcel Pagnol, dans *Le temps des amours* (1988), écrit : « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner » (p. 76).

2.7.4 Les programmes en milieux parascolaires et communautaires

Comme nous y avons fait allusion plus haut, les programmes parascolaires au sein des organismes communautaires *mainstream* sont d'autres éléments systémiques qui pourraient jouer un rôle crucial dans l'expérience socioscolaire et plus particulièrement, dans la réussite des élèves issus de l'immigration. Ces programmes d'une part, en donnant accès à un espace de « socialisation non scolaire » (Bauthier et Rayou, 2009), pourraient faciliter l'acculturation de ces jeunes aux différentes facettes de la culture de la société d'accueil et d'autre part, en fournissant des ressources éducatives et des pratiques d'apprentissage variées, pourraient favoriser leurs résultats académiques (Roffman *et al.*, 2002; Eccles et Templeton, 2002; Camras, 2004; Gouvernement du Québec, 2005; Rahm *et al.*, 2005; Duong et Kanouté, 2007; Rahm, 2010). Par ailleurs, en ce qui concerne le conflit culturel, ils pourraient jouer comme des « espaces intermédiaires », visant la « réparation de l'expérience scolaire et familiale » des enfants (Glasman, 2001).

En outre, quelques recherches (Glasman, 2001; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2002) révèlent à quel point les services parascolaires et communautaires pourraient atténuer le stress des parents immigrants face à l'éducation de leurs enfants dans une société dont les valeurs leur sont inconnues :

« The presence of a healthy social support network has long been regarded as a key mediator of stress » (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2002, p. 85).

Comme nous l'avons vu dans la catégorisation de Vatz-Laaroussi et ses collègues (2008) de différents modèles de collaboration familles immigrantes-écoles, les parents immigrants, qui ont à la fois un faible niveau d'éducation dans leur langue d'origine et un statut socioéconomique faible dans la société d'accueil, sont ceux qui auront le plus besoin et qui se serviront le plus de ce milieu de médiation, auquel ils vont déléguer les fonctions d'éducation et de socialisation qu'ils ont de la difficulté à assumer.

Cependant, tel que Kanouté (2007) le démontre, l'accessibilité des ressources communautaires à ces familles est un enjeu important. Selon Rahm (2007), cette accessibilité doit être non seulement financière et géographique, mais aussi psychologique et culturelle. L'accessibilité psychologique est associée au niveau de confort que ressentent les jeunes lorsqu'ils participent à une activité. Par ailleurs, l'accessibilité culturelle est liée au contexte qui peut donner aux jeunes des expériences significatives au niveau de la classe sociale, du sexe et de l'ethnicité (Delgado, 2002, cité dans Rahm, 2007).

Tableau VI
Facteurs influençant la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée

Facteurs socioéconomiques	Facteurs linguistiques	Facteurs culturels	Facteurs socio-structurels	Facteurs systémiques
Niveau d'éducation parental	Intégration linguistique des parents	Incorporé	Relations société d'accueil et familles/communautés immigrantes	Politiques d'immigration et contexte d'accueil et d'intégration
Occupation parentale	Intégration linguistique des élèves	Personnels	Structure de la communauté et relations famille-communauté	Encadrements, politiques et programmes éducatifs
Revenu familial		Familiaux	Structure de la famille et relations parents-enfant	Services aux élèves issus de l'immigration
		Communautaires	Relations école-famille-communauté	Adaptation du système à la diversité
		Objectivés		Programmes et dynamiques en milieu scolaire
		Institutionnels		École
				Enseignants et personnel scolaire
				Programmes en milieu parascolaires et communautaires

2.8 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Après avoir examiné les facteurs influençant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, nous devons maintenant choisir ceux sur lesquels nous nous concentrerons pour explorer l'état de la réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud qui fréquentent l'école secondaire publique de langue française.

Rappelons que le but initial de cette recherche est de combler une partie des lacunes des recherches quantitatives précédentes. Nous avons décidé, dans ce travail de thèse, d'accorder la priorité aux facteurs culturels, sociostructurels et systémiques qui ont été étudiés de façon moins approfondie dans les recherches précédentes (Bakhshaei et Mc Andrew, 2011; Mc Andrew *et al.*, 2011a). En effet, en ce qui concerne les facteurs culturels et sociostructurels, Bakhshaei et Mc Andrew (2011) et Mc Andrew *et al.* (2011a) se limitent à constater les différences de diplomation entre sous-groupes linguistiques et géographiques. D'autre part, en ce qui concerne les facteurs systémiques, ces deux études se limitent aux caractéristiques des écoles fréquentées. Il nous paraît donc pertinent de mieux vérifier ces trois types de facteurs dans notre recherche.

Parmi les facteurs culturels et sociostructurels, nous nous limiterons exclusivement à certaines caractéristiques qui ont un lien avec la famille et la communauté : le statut socioculturel des parents, les caractéristiques prémigratoires et migratoires des familles, les aspirations parentales par rapport à l'éducation de l'enfant, les valeurs sud-asiatiques versus les valeurs québécoises, la complétude institutionnelle de la communauté et les relations familles-école-communauté. Dans le cas des facteurs systémiques, nous nous concentrerons sur le rôle des politiques, programmes et interventions du gouvernement du Québec en matière d'établissement et d'intégration des immigrants, le rôle des politiques et programmes éducatifs et le rôle des pratiques et dynamiques en milieu scolaire. Nous tiendrons également compte, mais dans une moindre mesure, de certains aspects des pratiques linguistiques des élèves et de leurs parents ainsi que de certaines caractéristiques socioéconomiques des familles, afin de mieux interpréter l'influence des trois autres facteurs. Ainsi, nos questions de recherche s'articulent comme suit :

1. Comment les dynamiques familiales influencent-elles l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ?

- a) Quel est le statut socioculturel des parents québécois originaires de l'Asie du Sud ?
- b) Quel rôle l'accès à l'éducation pour les enfants a-t-il joué chez les parents québécois originaires de l'Asie du Sud dans leur décision d'immigrer ?
- c) Quels sont les éléments positifs et négatifs du parcours migratoire et du processus d'établissement des familles originaires de l'Asie du Sud ?
- d) Quelles attentes des parents originaires de l'Asie du Sud ont-ils face à l'éducation de leurs enfants ?
- e) Quelle est la fréquence, le type et la qualité de l'implication des parents originaires de l'Asie du Sud dans la vie scolaire de leurs enfants ?
- f) Les parents québécois originaires de l'Asie du Sud voient-ils leurs valeurs en conciliation ou en conflit avec les valeurs véhiculées par le système scolaire québécois (ex. individualisme, rôle des filles) ?

2. Comment les dynamiques communautaires influencent-elles l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ?

- a) Dans quelle mesure les familles montréalaises originaires de l'Asie du Sud profitent-elles des services des organismes communautaires (sud-asiatiques ou non) afin de favoriser leur établissement et leur intégration au Québec ? Comment évaluent-elles ces services ?
- b) Dans quelle mesure les élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud utilisent-ils les services des organismes communautaires (sud-asiatiques ou non) afin de favoriser leur intégration à l'école ? Comment leurs parents évaluent-ils ces services ?

3. Comment les dynamiques systémiques influencent-elles l'expérience socio-scolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ?

- a) Comment **les politiques d'immigration et le contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants** pourraient-ils influencer l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ?
- i. Dans quelle mesure l'intégration des familles montréalaises originaires de l'Asie du Sud a-t-elle été facilitée par les politiques, programmes et interventions en matière d'établissement et d'intégration du gouvernement de la province ?
 - ii. Les familles originaires de l'Asie du Sud ont-elles l'impression que les immigrants sont bien acceptés et représentés au Québec ?
 - iii. Les familles originaires de l'Asie du Sud ont-elles l'impression que la communauté sud-asiatique est bien acceptée et représentée au Québec ?
- b) Comment **les encadrements, les politiques et les programmes éducatifs** influencent-ils l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ?
- i. Les tests de classement à l'arrivée destinés aux jeunes originaires de l'Asie du Sud sont-ils appropriés ?
 - ii. L'information sur les règles, programmes et curriculum scolaire que reçoivent les familles et les élèves d'origine sud-asiatique au moment de l'entrée dans le système scolaire québécois est-elle adéquate ?
 - iii. Les services d'enseignement du français à l'école québécoise sont-ils adaptés aux besoins des jeunes d'origine sud-asiatique ?
 - iv. Jusqu'à quel point les écoles adaptent-elles leurs normes et leurs pratiques aux diverses demandes des familles sud-asiatiques concernant les prescriptions religieuses ?
 - v. La représentation des Sud-asiatiques ou de groupes qui peuvent leur être associés (ex. musulmans, Arabes) est-elle adéquate dans les manuels scolaires québécois ?
- c) Comment **les pratiques et dynamiques en milieu scolaire** influencent-elles l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ?

- i. Quelles sont les attentes des enseignants à l'égard de la réussite scolaire des jeunes québécois d'origine sud-asiatique ?
- ii. Y a-t-il des incidences qui pourraient laisser penser que certains enseignants ont des préjugés ou des idées préconçues basées sur des stéréotypes concernant la réussite scolaire de ces élèves ?
- iii. Y a-t-il des tensions ou des incidents entre groupes ethniques ou linguistiques, y compris les Sud-asiatiques, à l'école québécoise ?¹²

¹² Les sous-questions sont en effet des indicateurs que nous avons utilisés dans nos instruments de collecte. Nous les avons présentées ici afin de nous positionner clairement dans le cadre conceptuel si vaste de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous décrivons l'ensemble des procédures devant nous permettre d'atteindre nos objectifs de recherche. Notre intérêt de recherche porte sur les dynamiques familiales, communautaires et systémiques qui influencent l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud. Ce choix particulier d'objet d'étude a guidé les modalités épistémologiques, le choix des participants de l'étude, les modes de collecte de données et les stratégies d'analyse que nous exposons ci-dessous.

Tel que nous l'avons expliqué au chapitre I, nous avons effectué cette recherche afin de combler certaines lacunes qui sont ressorties des recherches quantitatives précédentes. En effet, les données quantitatives ont fourni un bon portrait global et objectif de la réussite scolaire des élèves québécois d'origine sud-asiatique et des facteurs qui l'influencent, mais, tel que démontré précédemment, elles ne sont pas en mesure d'expliquer le comment ou le pourquoi de nombreuses tendances observées chez ces élèves et leurs familles. Ce projet a donc cherché à combler une partie des lacunes au niveau des données quantitatives et à approfondir ces données, à partir d'une collecte d'informations sur la situation et l'expérience socioscolaires des élèves à l'étude, auprès des élèves eux-mêmes ou des sujets qui ont un contact direct avec eux. Une approche qualitative s'est ainsi révélée essentielle, car c'est précisément dans l'expression et le discours même des sujets que nous voulions cette fois identifier les problèmes qui sont vécus, comprendre la dynamique de ces problèmes et planifier des solutions pour y remédier (Denzin et Lincoln, 2000).

Cependant, durant la collecte des données, nous avons rencontré de sérieux problèmes en ce qui a trait à la participation des parents sud-asiatiques, l'un de nos groupes de répondants aux entrevues, soit l'instrument initialement choisi pour la collecte de données. Pour pallier ce problème, nous avons tenté de recueillir les points de vue des parents à partir d'un questionnaire structuré anonyme. Ainsi, pour notre stratégie de collecte de données, nous avons finalement adopté une approche mixte, à la fois qualitative et quantitative.

Dans ce chapitre, nous tenterons de préciser les fondements épistémologiques et théoriques de notre approche pour ensuite présenter les méthodes de collecte et d'analyse que nous avons retenues. Nous retracerons également les forces et les limites de nos choix méthodologiques.

3.1 LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Dans l'approche qualitative, la compréhension de l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement est prioritaire à tout autre objectif (Pinard *et al.*, 2004). Cette approche permet en effet de saisir la perception que l'acteur a de sa réalité, d'explicitier le sens de ses propos et de ses comportements (Blanchet, 2003; Savoie-Zajc, 2004). Nous partageons notamment le point de vue de Pires (1997) pour qui l'approche qualitative se caractérise moins par l'emploi d'une technique de collecte de données particulière que par « sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, sa capacité de s'occuper d'objets complexes, sa capacité d'englober des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques de collecte de données, par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale, par son ouverture au monde empirique et à la découverte de « faits inconvenients » ou de « cas négatifs » (Pires, 1997, p. 52).

L'approche quantitative met l'accent sur l'expérience, rendue objective par la mesure, de plusieurs individus dans leurs transactions avec l'environnement (Pinard *et al.*, 2004). Dans cette approche, la compréhension du problème est fondée sur « la recherche de l'explication ou de relations causales » (*Ibid.*, p. 61).

Les démarches scientifiques de recherche s'inscrivent généralement dans l'une ou l'autre de ces « oppositions idéales-typiques » : méthode quantitative ou qualitative, approche statique ou dynamique, perspective holiste ou individualiste, posture positiviste ou constructiviste. Ces positions sont en effet héritées de deux grandes traditions philosophiques : le réalisme et l'idéalisme. La vision réaliste considère que la réalité est à la fois une et multiple puisqu'elle se présente sous de diverses formes différentes selon divers individus. Par contre, pour l'idéalisme, la réalité est unique et stable et sa connaissance et sa compréhension passe par sa mise à l'écart et sa codification dans un langage mathématique. Ainsi, la posture constructiviste et les démarches qualitatives auxquelles elle est normalement alliée,

s'accordent au réalisme et la posture positiviste fondée à la base des méthodes quantitatives s'inscrivent dans la vision idéaliste (Pourtois, *et al.*, 2006).

Ces deux positions ont longtemps été perçues comme incompatibles, tel qu'elles le sont toujours pour certains chercheurs (Firestone, 1987; Smith et Heshusius, 1986; Guba et Lincoln, 1994). Cependant, au cours des dernières décennies, certains autres chercheurs se sont intéressés à leur combinaison et, en fait, à leur complémentarité (Campbell et Fiske's, 1959; Webb *et al.*, 1966; Sieber, 1973; Rossman et Wilson, 1985; Greene *et al.*, 1989; Guba et Lincoln, 1994, 2005; Sechrest et Sidana, 1995; Schwandt, 2000; Collins *et al.*, 2006). Ces chercheurs rejettent plus ou moins la thèse d'incompatibilité de Howe (1988) qui sépare l'empirisme logique et le constructivisme en deux idéaux-types méthodologiques irréconciliables. La méthodologie mixte de recherche est ainsi, en règle générale, une approche de la connaissance (théorie et pratique) qui tente d'envisager plusieurs points de vue, perspectives et positions (Johnson *et al.*, 2007, p. 113). Ainsi, pour Patton (1987) par exemple, « *In practice, human reasoning is sufficiently complex and flexible that it is possible to research predetermined questions and test hypotheses about certain aspects of a program while being quite open and naturalistic in pursuing other aspects of a program* » (p. 64).

Sieber (1973) argumente que la combinaison des méthodes qualitative et quantitative peut être efficace aux niveaux de la définition de la recherche, de la collecte de données et à l'étape de l'analyse des données. Par exemple, en ce qui concerne la conception de la recherche, il postule que des données quantitatives peuvent enrichir le volet qualitatif de la recherche en identifiant des sujets représentatifs, ainsi que des cas atypiques (comme c'est le cas du recrutement des parents dans notre projet). En revanche, à ce niveau, des données qualitatives peuvent aider le volet quantitatif de l'étude en favorisant le développement des concepts et des instruments. Au niveau de la collecte des données, les données quantitatives peuvent jouer un rôle en fournissant des informations de base et permettant d'éviter les « *elite bias* » (par exemple, interviewer seulement des personnes de statut élevé). À ce niveau, les données qualitatives peuvent faciliter le processus de collecte des données. Sur le plan d'analyse des données, les données quantitatives peuvent faciliter l'évaluation de la généralisabilité des

données qualitatives. Les données qualitatives peuvent à ce niveau jouer un rôle pertinent dans la description et la précision des données quantitatives.

Rossmann et Wilson (1985) à leur tour identifient trois raisons pour combiner les données quantitatives et qualitatives. Selon eux, cette combinaison permet tout d'abord la confirmation ou la corroboration des unes par les autres. Deuxièmement, elle permet de fournir des données plus riches. Troisièmement, en assistant à des paradoxes qui se dégagent de ces deux sources de données, elle permet d'initier de nouveaux modes de pensée.

Comme nous le verrons dans les chapitres d'analyse, les méthodes mixtes constituent une option méthodologique permettant de développer une compréhension plus fine et plus riche des phénomènes étudiés. Les données qualitatives peuvent clarifier ou compléter les résultats quantitatifs. Les résultats quantitatifs peuvent améliorer la validité des données qualitatives. La combinaison des deux méthodes peut soulever des questions de recherche non explorées, permettre d'élaborer des inférences plus solides lorsque les deux types de données conduisent à des résultats similaires et faire émerger des contradictions ou des paradoxes non observables autrement (Teddlie and Tashakkori, 2009).

Tandis que le constructivisme est relié à la recherche qualitative et le positivisme à la recherche quantitative, l'approche la plus communément associée à la méthodologie mixte est le pragmatisme (Brewer et Hunter, 1989, p. 74; Tashakkori et Teddlie, 1998, p. 29-30; Miller, 2006; Creswell et Plano Clark, 2007, p. 26). Si cette approche est considérée comme un paradigme alternatif, elle élude les questions litigieuses de la vérité et de la réalité, accepte philosophiquement qu'il y a des réalités singulières et multiples et s'oriente vers la résolution de problèmes concrets dans un « monde réel » (Creswell et Plano Clark, 2007, p. 20-28; Felizer, 2010, p. 4). Le souci du pragmatisme est ainsi d'ouvrir davantage le monde à l'enquête sociale et à être moins puriste en termes de méthodes et d'idées préconçues (sur la théorie et méthode). En ce sens, le pragmatisme indique que les choix méthodologiques devraient être déterminés par la question de recherche plutôt que par des hypothèses épistémologiques.

Ainsi, le pragmatisme nous a semblé un paradigme pertinent pour répondre à nos questions de recherche. D'une part, il nous permettait d'utiliser diverses méthodes de collecte de données. D'autre part, bien que la littérature nationale et internationale au sujet de l'expérience socioscolaire des élèves sud-asiatiques est relativement développée, c'était la première fois que ces élèves étaient un sujet de recherche au Québec. Notre connaissance générale de ces élèves et plus particulièrement des dynamiques familiales et culturelles qu'ils visaient était donc relativement limitée et il nous fallait un paradigme ouvert à la flexibilité, à l'imprévisibilité, ainsi qu'à l'émergence de données non attendues :

« This means that in Kuhn's (1962, 1970) terms, as a paradigmatic constraint pragmatism reminds researchers of their 'duty' to be curious and adaptable »
(Feilzer, 2009, p. 14).

3.2 LA COLLECTE DE DONNÉES

Cette recherche a ainsi donné lieu à une collecte de données à trois niveaux soit : 1) auprès de l'école, 2) auprès de la communauté et 3) auprès des familles. À ces trois niveaux, nous avons ciblé les élèves d'origine sud-asiatique, les directeurs d'école, les enseignants, le personnel non enseignant, les agents communautaires et les parents sud-asiatiques. Nous avons choisi des répondants de divers niveaux et de divers groupes pour obtenir une étendue d'informations aussi large que possible, pour permettre le croisement des perspectives et pour maximiser la fiabilité des données.

Tel que nous l'avons évoqué plus haut, deux instruments de collecte de données ont été utilisés : des entrevues semi-dirigées et un questionnaire. Les entrevues ont été menées auprès de tous les groupes de sujets, tandis que le questionnaire n'a servi qu'avec les parents. La collecte de données s'est déroulée de juin 2011 jusqu'à la fin de septembre 2012 (incluant les pré-tests). Nous avons mené un nombre total de 35 entrevues individuelles ou de groupe de deux personnes avec 45 répondants et nous avons fait remplir 36 questionnaires.

Toutes les entrevues ont été réalisées soit en anglais, soit en français, selon le choix des interviewé(e)s. Les canevas d'entretien s'articulent autour des axes des questions de recherche, soient le statut socioculturel des parents, les caractéristiques prémigratoires et migratoires des familles, les aspirations parentales par rapport à l'éducation de l'enfant, les

valeurs sud-asiatiques versus les valeurs québécoises, la complétude institutionnelle de la communauté, les relations familles-école-communauté, ainsi que les caractéristiques systémiques. Ces thèmes ont été abordés par tous les répondants, mais avec plus ou moins d'intensité ou d'intérêt, selon leur fonction. Les entrevues ont été enregistrées, avec l'accord des répondants, et retranscrites aux fins d'analyse.

En ce qui concerne le questionnaire, il a été préparé en anglais et en français et, ici encore, s'est articulé autour des mêmes thèmes que ceux qui ont été abordés dans les entrevues et cités ci-dessus.

3.2.1 Les écoles

La collecte de données auprès des écoles s'est déroulée dans deux écoles secondaires montréalaises caractérisées par une forte représentation d'élèves d'origine sud-asiatique. Pour des questions d'éthique, nous les appellerons l'école « A » et l'école « B ».

Ces écoles ont été ciblées par un double processus. Premièrement, à l'aide de données provenant du MELS (pour l'année scolaire 2008-2009), nous avons identifié les trois écoles secondaires de langue française de l'Île de Montréal où on trouve le nombre le plus significatif d'élèves originaires de l'Asie du Sud. Plus de 85 % de ces élèves se retrouvent dans deux commissions scolaires, soit la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Puis, après avoir effectué les démarches officielles qui nous ont permis d'obtenir l'accès aux écoles ciblées, nous avons contacté la direction de chacun de ces établissements pour discuter de leur éventuelle participation. Deux écoles, soit la première et la troisième sur notre liste, relevant toutes les deux de la CSDM, ont accepté de participer à notre étude. Ces deux écoles sont classées parmi les écoles avec un indice de milieu socioéconomique défavorisé ou très défavorisé et se trouvent dans des zones modestes et même défavorisées situées au centre de l'île de Montréal : Côte-des-Neiges et Parc-Extension.

3.2.1.1 Les caractéristiques de l'école A et de sa clientèle

Les données décrivant les caractéristiques de l'école et de sa clientèle proviennent à la fois des entrevues avec les intervenants scolaires, du site Internet de l'école (son projet éducatif et son code de vie), ainsi que des documents reçus de la CSDM et du MELS et du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM).

Située dans le centre-est de l'Île de Montréal, l'école A est formée d'une équipe d'environ 200 enseignants, employés de soutien, professionnels et membres de la direction qui accueille chaque année une clientèle d'environ 1 500 élèves dans cinq secteurs de formation : le programme régulier, le programme d'accueil et de francisation, le cheminement particulier de formation (CPF), le programme Motivation-Jeunesse et le secteur des sourds.

La formation régulière consiste en un enseignement général qui offre diverses options variant selon le niveau. L'une de ces options est le projet enrichi Actinium qui privilégie une approche dynamique de l'apprentissage de la science et de la technologie.

Environ 10 % de la population de l'école est inscrite au secteur d'accueil et de francisation dans lequel il y a deux principaux programmes : les élèves sous-scolarisés et les élèves scolarisés. L'école compte actuellement huit classes des sous-scolarisés et deux classes de scolarisés. Dans chaque classe de sous-scolarisés, il y a 14 élèves alors qu'il y en a 18 dans les classes de scolarisés. Il est intéressant de préciser qu'il y a dix ans, l'école avait le profil inverse et que les élèves sous-scolarisés étaient en minorité.

Le CPF dispense un enseignement pratique adapté aux besoins des élèves qui font face à des difficultés d'apprentissage et qui ne peuvent pas poursuivre leurs études secondaires à un rythme régulier. Selon le directeur adjoint de l'école, chaque année, environ 400 élèves sont admis dans ce programme.

Le programme Motivation-Jeunesse qui alterne études et stages, est offert en partenariat avec l'organisme Motivation-Jeunesse 16/18 Inc. et des organismes privés et publics de Montréal. Le projet s'adresse à des jeunes raccrocheurs âgés de 16 à 18 ans et vise à faciliter leur

réinsertion scolaire ou leur intégration au marché de l'emploi. En moyenne, 50 élèves s'inscrivent chaque année à ce programme.

L'école A a également le mandat suprarégional de scolariser les élèves communiquant en langue des signes, âgés de 13 à 21, résidant dans le sud-ouest du Québec.

En ce qui concerne la clientèle de l'école, la grande majorité des élèves est issue d'un milieu très défavorisé (rang décile IMSE 10) (MELS, 2011a). Sur le plan ethnoculturel, comme le montre tableau VI, 46,9 % des élèves sont nés à l'extérieur du Canada et parlent plus de 55 langues maternelles différentes. Plus précisément, près de 20 % des jeunes sont originaires d'un pays sud-asiatique : 7,5 % du Pakistan, 5,9 % de l'Inde et 4 % du Sri Lanka (CSDM, 2011; CGTSIM, 2012).

Tableau VII
Répartition des élèves inscrits à l'école A selon leur lieu de naissance
et celui de leurs parents
(Élèves inscrits au 18 novembre 2011, N=1 348)

	Lieu de naissance	Élèves (%)	Mère (%)	Père (%)
1	Canada	53,1	10,0	8,0
2	Pakistan	7,5	9,4	9,5
3	Inde	5,9	9,7	9,7
4	Sri Lanka	4,0	5,2	5,2
5	Haïti	3,3	5,2	5,2
6	Algérie	2,3	2,1	2,1
7	Bangladesh	1,8	2,2	2,2
8	Maroc	1,7	2,3	2,2

Source : CGTSIM (2012)

Parmi les élèves nés au Canada, 73,3 % ont des parents nés à l'extérieur du pays et majoritairement dans les pays sud-asiatiques : Pakistan, Inde, Sri Lanka et Bangladesh (Tableau VII).

Au niveau linguistique, comme on peut le voir au tableau VIII, 83,3 % des élèves fréquentant cette école n'ont pas le français comme langue maternelle et 68,5 % parlent une autre langue que le français à la maison. Plus de 30 % de l'ensemble des élèves ont une langue sud-asiatique comme langue maternelle et près de 30 % ont une langue sud-asiatique comme langue d'usage : le pendjabi, le tamoul, l'ourdou, le bengali, le gujarati, le pashto, l'hindi (CGTSIM, 2012).

Tableau VIII
Répartition des élèves inscrits à l'école A selon la langue maternelle
et la langue parlée à la maison
(Élèves inscrits au 18 novembre 2011, N = 1 348)

	Langue maternelle	(%)	Langue d'usage	(%)
1	Français	16,7	Français	31,5
2	Espagnol	16,6	Espagnol	11,6
3	Pendjabi	9,1	Pendjabi	8,6
4	Arabe	7,2	Ourdou	6,1
5	Ourdou	6,3	Anglais	5,9
6	Tamoul	6,2	Tamoul	5,3
7	Créole	5,1	Arabe	4,8
8	Anglais	4,1	Créole	3,4
9	Bengali	3,6	Bengali	3,0
10	Gujarati	2,6	Gujarati	2,1

Source : CGTSIM (2012)

L'école A offre à ses élèves une multitude de services de soutien : travail social, psychoéducation, psychologie, technique en éducation spécialisée, soins infirmiers, conseils pédagogiques et prévention de la délinquance.

Chaque année, plusieurs comités d'élèves sont formés à l'école par exemple, le Conseil d'élèves, le Comité des sports, le Comité de la salle de jeux, le BRISCO (BRIGade SCOLAire), le Comité du café étudiant. Depuis l'année scolaire 2011-2012, les élèves des secondaires 4 et 5 ont formé un comité d'interprètes afin de faciliter les relations parents-école. Ce comité comprend une cinquantaine d'interprètes dans une vingtaine de langues.

Tous les intervenants scolaires et les élèves interviewés qualifient le climat de l'école de très calme, du moins au cours des dix dernières années.

3.2.1.2 Les caractéristiques de l'école B et de sa clientèle

Les données sur les caractéristiques de l'école et de sa clientèle proviennent à la fois des entrevues avec les intervenants scolaires, du site de l'école (son projet éducatif et son code de vie), ainsi que des documents reçus de la CSDM, du MELS et du CGTSIM.

Située près du centre-ville de Montréal, l'école B accueille chaque année près de 1 050 élèves dans deux secteurs de formation : régulier et accueil. Le secteur régulier comprend un programme général et un programme enrichi. Le volet enrichi offre aux élèves présentant des forces et des aptitudes particulières l'occasion de suivre un cheminement enrichi en sciences et en littérature. Au secteur de l'accueil, il y a deux programmes majeurs : les sous-scolarisés (deux classes) et les scolarisés (quatre classes). En moyenne, les classes d'accueil comptent de 16 à 18 élèves. Il est à noter qu'à compter de la rentrée 2012, les élèves de première secondaire pourront choisir le volet international. Ainsi, ils auront accès à une formation générale de qualité reconnue mondialement tout en ayant une implication directe dans leur milieu.

La clientèle de l'école B provient d'un milieu défavorisé (rang décile IMSE = 9) (MELS, 2011a). Sur le plan ethnoculturel, comme on peut le voir au tableau VIII, 50,9 % des élèves de cette école sont nés hors du Canada et parlent plus de 55 langues maternelles différentes. 19,4 % d'entre eux sont nés aux Philippines et le reste des élèves, dans plus de 80 autres pays dont les trois premiers sont, par ordre d'importance : l'Algérie (3,5 %), le Sri Lanka (3,2 %) et le Bangladesh (2,5 %) (CSDM, 2011; CGTSIM, 2012).

Tableau IX
Répartition des élèves de l'école B selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents
(Élèves inscrits au 18 novembre 2011, N = 1 024)

	Lieu de naissance	Élève (%)	Mère (%)	Père (%)
1	Canada	49,0	4,1	3,6
2	Philippines	19,4	23,7	22,9
3	Algérie	3,5	3,5	3,5
4	Sri Lanka	3,2	4,2	4,2
5	Bangladesh	2,5	4,4	4,7

Source : CGTSIM (2012)

Parmi les élèves nés au Canada, 80,5 % ont des parents qui sont nés à l'extérieur du pays, majoritairement dans des pays asiatiques : Philippines, Bangladesh et Sri Lanka.

Au niveau linguistique, comme le montre le tableau X, 93,6 % des élèves fréquentant cette école n'ont pas le français comme langue maternelle et 87 % parlent une autre langue que le français à la maison. Plus de 16 % de l'ensemble des élèves de cette école ont une langue sud-asiatique comme langue maternelle et près de 14 % ont une langue sud-asiatique comme langue d'usage : le pendjabi, le tamoul, l'ourdou, le bengali, le gujarati et l'hindi (CGTSIM, 2012).

Tableau X
Répartition des élèves de l'école B selon la langue maternelle et
la langue parlée à la maison
(Élèves inscrits au 18 novembre 2011, N = 1 024)

	Langue maternelle	(%)	Langue d'usage	(%)
1	Tagalog	33,0	Tagalog	24,4
2	Anglais	12,8	Anglais	24,0
3	Arabe	8,0	Français	12,9
4	Tamoul	7,5	Arabe	6,1
5	Français	6,3	Tamoul	6,1
6	Bengali	6,2	Bengali	5,7

Source : CGTSIM (2012)

L'école B offre à ses élèves une multitude de services de soutien : travail social, psychoéducation, psychologie, soins infirmiers, conseils en orientation, éducation spécialisée, services en loisirs, services en documentation et orthophonie.

Chaque année, plusieurs comités d'élèves sont également formés à l'école parmi lesquels on trouve le Conseil étudiant, la Radio étudiante, le Journal étudiant, le Comité du bal et le Comité de graduation.

Tous les intervenants scolaires et les élèves interviewés qualifient le climat de l'école de très calme depuis les dernières années.

3.2.1.3 La collecte de données dans les écoles

Dans chaque école, l'étude a comporté quatre volets visant à recueillir les perceptions de répondants-clés sur divers aspects de la problématique : des entrevues avec la direction des

écoles, les enseignants, le personnel non enseignant et les élèves originaires de l'Asie du Sud. Toutes ces entrevues ont eu lieu dans les locaux des écoles ciblées, pendant l'horaire habituel.

La direction

Dans chaque école, la première étape a été une entrevue avec les membres de la direction. À l'école A, nous avons interrogé le directeur adjoint de la 1^{re} secondaire et du secteur de l'accueil. Cette entrevue a duré près de 90 minutes. À l'école B, nous avons fait une entrevue de groupe avec le directeur et le directeur adjoint des secondaires 4 et 5 et du secteur d'accueil et de francisation (Tableau X). Cette entrevue a duré près de 120 minutes. Les objectifs de ces entretiens étaient multiples :

- cerner leur perception des caractéristiques, des problèmes et des besoins des élèves sud-asiatiques (insertion sociale dans l'école, performance et cheminement scolaires, diplomation *versus* abandon scolaire, interventions pédagogiques, etc.);
- cerner leur perception des caractéristiques et des problèmes des parents d'origine sud-asiatique, ainsi que leurs tendances par rapport à la vie scolaire de leurs enfants (implication des parents, communication avec les parents, participation des parents aux activités de l'école et de la commission scolaire, etc.);
- cerner leur perception des caractéristiques de la communauté sud-asiatique à Montréal, ses forces et ses faiblesses (liens école-communauté, etc.);
- cerner les besoins de l'école pour favoriser la réussite des élèves originaires de l'Asie du Sud et identifier, le cas échéant, des pratiques novatrices déjà mises en œuvre pour favoriser la réussite de ce groupe d'élèves (ou de l'ensemble des élèves issus de l'immigration);
- solliciter leur soutien dans le recrutement des jeunes et des parents qualifiés pour participer à la recherche;
- solliciter leur soutien dans l'identification des organismes communautaires qui sont en contact avec les familles et les élèves originaires de l'Asie du Sud.

Les enseignants et le personnel non enseignant

Dans une deuxième étape, nous avons interrogé les enseignants et le personnel non-enseignant. Dans le cas des enseignants, à chaque école, nous avons interrogé d'une part, les enseignants en accueil et d'autre part, les enseignants au régulier. En ce qui a trait au personnel non enseignant, compte tenu des services offerts, à chaque école, nous avons interrogé différents intervenants (Tableau XI). À l'école A, nous avons interrogé séparément la technicienne en prévention de la délinquance et la psychoéducatrice. À l'école B, nous avons fait trois entrevues : la première avec la conseillère d'orientation, la deuxième avec l'Intervenante communautaire scolaire (ICS) et la troisième avec la travailleuse sociale et les deux psychoéducatrices de l'école. Toutes ces entrevues ont duré entre 60 et 90 minutes.

Tableau XI
Caractéristiques des entrevues avec les intervenants scolaires

	École A	École B
Direction	1. Une entrevue avec le directeur adjoint du sec. 1 et du secteur de l'accueil.	1. Une entrevue de groupe avec le directeur et le directeur adjoint des sec. 4 et 5 et du secteur de l'accueil.
Enseignants	1. Une entrevue individuelle avec une enseignante d'anglais, sec. 1. 2. Une entrevue individuelle avec une enseignante d'histoire, sec. 1. 3. Une entrevue individuelle avec une enseignante en accueil. 4. Une entrevue individuelle avec une enseignante en accueil, sous-scolarisés.	1. Une entrevue de groupe avec deux enseignants en accueil. 2. Une entrevue de groupe avec deux enseignants au régulier. (anglais, tous les niveaux/histoire, sec. 4).
Personnel non enseignant	1. Une entrevue individuelle avec la technicienne en prévention de la délinquance. 2. Une entrevue individuelle avec la psychoéducatrice.	1. Une entrevue individuelle avec la conseillère d'orientation. 2. Une entrevue de groupe avec la travailleuse sociale et la psychoéducatrice. 3. Une entrevue individuelle avec l'Intervenante communautaire scolaire (ICS).
	<u>Total</u> : 13 entrevues avec 17 intervenants scolaires	

Ces entrevues visaient à :

- cerner leur perception des caractéristiques et des problèmes des parents d'origine sud-asiatique, ainsi que leurs tendances par rapport à la vie scolaire de leurs enfants (implication des parents, communication avec les parents, participation des parents aux activités de l'école et de la commission scolaire, etc.);
- cerner leur perception des caractéristiques de la communauté sud-asiatique à Montréal, ses forces et ses faiblesses (liens école-communauté, etc.);
- cerner les besoins de l'école pour favoriser la réussite des élèves originaires de l'Asie du Sud et identifier, le cas échéant, des pratiques novatrices déjà mises en œuvre pour favoriser la réussite de ce groupe d'élèves (ou de l'ensemble des élèves issus de l'immigration);
- solliciter leur soutien dans l'identification des organismes communautaires qui sont en contact avec les familles et les élèves originaires de l'Asie du Sud.

En ce qui concerne les entrevues de groupe, soulignons que, tel que le montre le tableau XI, d'une part, elles n'ont jamais réuni plus de deux personnes et que d'autre part, dans tous les cas, nous avons jumelé des intervenants occupant des fonctions similaires : soit les directeurs, soit les enseignants du régulier, soit les enseignants en accueil, soit les personnes-ressources dans les services de soutien. Toutes les questions ont été posées aux deux répondants et chacun a eu l'occasion d'y répondre. Cependant, comme nous le montrerons dans les chapitres d'analyse des données, face à certaines questions, certains intervenants scolaires n'étaient pas en mesure de réagir. Ainsi, au cours des entrevues de groupe, il est parfois arrivé qu'un seul intervenant puisse répondre à certaines questions.

Les élèves

En ce qui concerne les élèves, à chaque école, nous les avons choisis selon leur pays d'origine (Inde versus Pakistan, Bangladesh et Sri Lanka), leur sexe (fille versus garçon) et leur lieu de naissance (Canada versus hors-Canada). La prise en compte de ces trois critères dans le choix de nos élèves ressort des résultats de la recherche quantitative de Bakhshaei (2011) qui affirme que les jeunes d'origine sud-asiatique semblent réussir différemment selon ces trois caractéristiques. Plus précisément, cette recherche montre la tendance de la surperformance

des élèves originaires de l'Inde par rapport aux élèves originaires d'autres pays, des filles par rapport aux garçons et des élèves nés au Canada par rapport à ceux nés hors du Canada. Ainsi, nous avons demandé à la direction de chaque école de nous organiser quatre types d'entrevue :

- 1) des entrevues individuelles avec trois filles d'origine pakistanaise, sri-lankaise ou bengalie;
- 2) une entrevue de groupe avec des filles d'origine indienne;
- 3) des entrevues individuelles avec trois garçons d'origine pakistanaise, sri-lankaise ou bengalie;
- 4) une entrevue de groupe avec des garçons d'origine indienne.

Nous avons demandé de tenir compte de la variable du lieu de naissance (au Canada ou à l'extérieur du Canada) dans le choix des élèves au hasard. Nous avons également demandé aux directions des écoles de nous présenter des élèves avec les résultats scolaires variés, faibles, moyens ou élevés.

À l'école A, nous avons pu réaliser presque tous les types d'entrevue que nous désirions. Par contre, à l'école B, nous n'avons pas pu rencontrer d'élèves d'origine pakistanaise parce que, tel que les données du Comité de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012) le montrent, à cette école, il y a un très petit pourcentage d'élèves nés au Pakistan ou dont le Pakistan est le lieu de naissance d'au moins un de leurs parents. Nous les avons donc remplacés par des jeunes originaires du Bangladesh (Tableau XII).

Tableau XII
Caractéristiques des entrevues avec les élèves

	École A	École B
Élèves	Filles	
	1. Une entrevue de groupe avec deux filles indiennes.	1. Une entrevue de groupe avec deux filles indiennes.
	2. Une entrevue individuelle avec une fille pakistanaise.	2. Une entrevue de groupe avec deux filles bengalies.
	3. Une entrevue individuelle avec une fille sri-lankaise.	3. Une entrevue individuelle avec une fille sri-lankaise.
	Garçons	
1. Une entrevue de groupe avec deux garçons indiens.	1. Une entrevue de groupe avec deux garçons indiens.	
2. Une entrevue individuelle avec un garçon pakistanais.	2. Une entrevue de groupe avec deux garçons bengalis.	
3. Une entrevue individuelle avec un garçon bengali.	3. Une entrevue individuelle avec un garçon sri-lankais.	
4. Une entrevue individuelle avec un garçon sri-lankais.		
	<u>Total</u> : 13 entrevues avec 19 élèves	

Ces entrevues visaient à :

- nous informer sur le vécu quotidien, les relations, les problèmes et les besoins des élèves originaires de l'Asie du Sud;
- cerner la perception des élèves sur les problèmes et les besoins de leur familles;
- identifier les organismes communautaires qui sont en contact avec les familles et les élèves originaires de l'Asie du Sud.

Ici encore une fois, comme l'indique le tableau XII, les entrevues de groupe ne se sont jamais déroulées avec plus de deux personnes. Par ailleurs, les élèves jumelés en entrevue étaient toujours de la même origine et du même sexe. Toutes les questions ont été posées aux deux élèves et chacun a eu l'occasion d'y répondre. Cependant, il faut comprendre que, face à certaines questions, certains élèves ne pouvaient pas réagir. Cela a été particulièrement le cas des garçons. Ainsi, au cours des entrevues de groupe, il est parfois arrivé qu'un seul élève puisse répondre à certaines questions.

Tableau XIII
Caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés, école A

Nom	Sexe	Âge	Niveau d'études	Origine ethnique	Lieu de naissance	L'âge à l'arrivée au Canada	Langue maternelle	Langue (s) d'usage à la maison	Lieu de naissance des parents
1 Nabanita	F	15 ans	Sec. 4	Indienne	Québec	S.O.	Gujarati	Gujarati/Anglais/Français	Inde
2 Farheen	F	16 ans	Sec. 4	Indienne	Québec	S.O.	Gujarati	Gujarati/Anglais/Français	Inde
3 Fatima	F	17 ans	Sec. 5	Pakistanaise	Pakistan	9 ans	Pendjabi	Pendjabi	Pakistan
4 Sachini	F	16 ans	Sec. 4	Sri-lankaise	Québec	S.O.	Tamoul	Tamoul/Français	Sri Lanka
5 Baahir	G	17 ans	Sec. 5	Indienne	Québec	S.O.	Gujarati	Gujarati	Inde
6 Naajy	G	17 ans	Sec. 4	Indienne	Québec	S.O.	Gujarati	Gujarati/Anglais	Inde
7 Ibrahim	G	18 ans	Sec. 5	Pakistanaise	Pakistan	10 ans	Ourdou	Pendjabi/Ourdou	Pakistan
8 Nayana	G	18 ans	Sec. 5	Sri-lankaise	Sri Lanka	5 ans	Tamoul	Tamoul	Sri Lanka
9 Adan	G	17 ans	Sec. 4	Bengalie	Bangladesh	15 ans	Bengali	Bengali	Bangladesh

Tableau XIV
Caractéristiques sociodémographiques des élèves interviewés, école B

Nom	Sexe	Âge	Niveau d'études	Origine ethnique	Lieu de naissance	L'âge à l'arrivée au Canada	Langue maternelle	Langue (s) d'usage à la maison	Lieu de naissance des parents
1 Nabeela	F	17 ans	Sec. 5	Indienne	Inde	10 ans	Pendjabi	Pendjabi	Inde
2 Taani	F	16 ans	Sec. 4	Indienne	Inde	11 ans	Pendjabi	Pendjabi	Inde
3 Sanduni	F	17 ans	Sec. 5	Sri-lankaise	Allemagne	4 ans	Tamoul	Tamoul/Anglais/Français	Sri Lanka
4 Nalini	F	15 ans	Sec. 4	Bengalie	Bangladesh	2 ans	Bengali	Bengali/Anglais	Bangladesh
5 Tara	F	17 ans	Sec. 5	Bengalie	Québec	S.O.	Bengali	Bengali/Anglais	Bangladesh
6 Saakaar	G	15 ans	Sec. 4	Indienne	Québec	S.O.	Punjabi	Punjabi/Anglais/Français	Inde
7 Pakshi	G	16 ans	Sec. 4	Indienne	Québec	S.O.	Punjabi	Punjabi/Anglais/Français	Inde
8 Gayan	G	16 ans	Sec. 4	Sri-lankaise	Sri Lanka	5 ans	Tamoul	Tamoul/Anglais	Sri Lanka
9 Raja	G	17 ans	Sec. 4	Bengalie	Bangladesh	6 ans	Bengali	Bengali/Français	Bangladesh
10 Amit	G	17 ans	Sec. 5	Bengalie	Québec	S.O.	Bengali	Bengali/Anglais/Français	Bangladesh

Au niveau de l'école, nous avons également interrogé le commissaire scolaire du quartier Côte-des-Neiges qui intervient à l'école B et qui est d'origine sud-asiatique. Nous étions très intéressée à l'interroger compte tenu du premier mandat confié aux commissaires scolaires : s'informer des besoins et des attentes de la population de leur circonscription ou de leur milieu, répondre à ses demandes et faire le lien entre eux et la commission scolaire (Gouvernement du Québec, Loi sur l'instruction publique, section III, conseil des commissaires). Cette entrevue, qui a duré près de 120 minutes, avait pour objectif de nous renseigner sur :

- les projets et les activités les plus récents de la CSDM, ainsi que du quartier Côte-des-Neiges quant à l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrée, en général et des élèves d'origine sud-asiatique, en particulier (surtout quant au lien des organismes communautaires sud-asiatiques avec les écoles secondaires);
- sur la qualité des services éducatifs des écoles de la CSDM (ex. : lutte contre la violence, les gangs de rue, enseignement du français, etc.);
- les caractéristiques spécifiques de la communauté sud-asiatique à Montréal (étant donné l'origine ethnique du commissaire).

3.2.2 La communauté

Pour choisir les organismes communautaires que nous avons interviewés, notre critère de base a été le suivant : il fallait que ces organismes soient de la communauté sud-asiatique et qu'ils œuvrent auprès des jeunes de cette communauté avec un mandat scolaire. Après 31 entrevues avec le commissaire scolaire, les intervenants scolaires, les élèves et les parents, et après une recherche assez vaste dans les documents municipaux et ministériels existant sur les organismes communautaires sud-asiatiques (MICC, 2009; Laurence et Perreault, 2010), nous n'avons trouvé qu'un seul organisme qui répondait à nos critères : le Centre du tutorat d'A1 (A1 Tutorial)¹³. Nous avons donc changé nos critères de recrutement pour les organismes. Nous voulions qu'ils soient de la communauté sud-asiatique ou de la communauté civile et

¹³ De même, Fioré (2008), dans sa typologie des associations sud-asiatiques répertoriées dans la région métropolitaine de Montréal, rapporte seulement trois organismes sud-asiatiques ayant un mandat « éducatif ».

qu'ils œuvrent, avec un mandat social et/ou scolaire auprès des jeunes originaires de l'Asie du Sud. Même en élargissant nos critères, nous n'avons pu identifier que trois autres organismes : le Centre Jeunesse Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension; La Maisonnée, Service d'aide et de liaison pour immigrants et le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA).

Les entrevues avec ces organismes visaient à :

- connaître l'opinion des intervenants de ces organismes sur divers aspects liés à l'expérience socioscolaire et à la réussite scolaire des jeunes de la communauté sud-asiatique fréquentant l'école secondaire de langue française;
- recueillir les perceptions de ces agents quant à l'opinion des parents sud-asiatiques sur ces mêmes aspects, à leur implication dans les études de leurs enfants, ainsi qu'aux caractéristiques socioculturelles des familles et de la communauté;
- solliciter leur soutien dans le recrutement des parents qualifiés à participer dans la recherche.

Le tableau XV montre la liste des intervenants communautaires interviewés.

Tableau XV
Caractéristiques des intervenants communautaires

	Organisme affilié	Poste de la personne interviewée
1	Le Centre du tutorat d'A1 (A1 Tutorial)	Tuteur
2	Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA)	Intervenante du Projet Jeune sud-asiatique
3	La Maisonnée, Service d'aide et de liaison pour immigrants	Intervenant social
4	Le Centre Jeunesse Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension	Directeur

Nous expliquerons davantage les raisons pour lesquelles nous avons sélectionné chacun des organismes et chacun des intervenants dans les sous-parties qui suivent.

3.2.2.1 Le Centre du tutorat d'A1

Le Centre du tutorat d'A1 (A1 Tutorial) a été fondé par un membre de la communauté bengalie en 2008. On y offre non seulement des services d'aides aux devoirs aux élèves, mais on va un peu plus loin en travaillant en étroite collaboration avec eux « afin qu'ils puissent accomplir plus que ce qu'ils pensaient qu'ils pouvaient » (site du centre). Le Centre intervient auprès des élèves du primaire et du secondaire et les aide dans différentes matières : mathématiques, sciences, géographie, histoire, français et anglais. Il offre également un programme spécifique de préparation pour l'examen d'admission à l'école secondaire. « *Attending this program will make the student become clear of what is expected in the High School Admissions Tests and prepare them to do well obtain a good score so that they may attend the High school of their choice* », peut-on lire sur le site du Centre du tutorat d'A1.

3.2.2.2 Le Centre Jeunesse Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension

Le Centre Communautaire Jeunesse Unie de Parc Extension, plus communément appelé Jeunesse Unie, est la maison des jeunes du quartier Parc Extension et offre ses services depuis 22 ans (1989). Parmi les missions de l'organisme, on trouve entre autres :

- opérer une Maison de jeunes accueillant les jeunes de 12 à 18 ans vivant dans le quartier Parc-Extension dans le but de contribuer directement à améliorer la qualité la vie de ces jeunes qui peuvent vivre dans la pauvreté et éprouver des problèmes affectifs, familiaux, scolaires, sociaux ou relationnels;
- contribuer au développement personnel et social des jeunes par le biais de services de soutien éducatif, de relation d'aide et d'accompagnement individuel et de groupe, ainsi que par l'organisation d'activités culturelles et récréatives;
- sensibiliser les parents aux besoins des jeunes et aux réalités qu'ils vivent.

Jeunesse Unie organise des activités éducatives comme des soirées de discussion, des ateliers d'expression jeunesse, des ateliers d'initiation à l'infographie, au cinéma, à la danse Hip-hop créative. L'organisme propose aussi un volet d'accompagnement formel qui offre, entre autres, de l'aide aux devoirs.

Tel que le montre le tableau XVI, un jeune sur deux qui fréquente le Centre Jeunesse Unie est de première génération et plus d'un sur cinq est né dans un pays sud-asiatique (majoritairement au Pakistan). Les deux tiers de ces jeunes sont des garçons.

Tableau XVI
Lieu de naissance des jeunes fréquentant le Centre Jeunesse Unie

	Lieu de naissance	Nombre	(%)
1	Canada	191	51,6
2	Pakistan	44	11,9
3	Inde	16	4,3
4	Sri Lanka	14	3,8
5	Bangladesh	11	3,0

Le personnel comprend trois intervenants (deux à temps plein, un à temps partiel), quatre professeurs et trois accompagnants à l'aide aux devoirs. L'organisme bénéficie également du soutien de bénévoles et de stagiaires (en psychoéducation et en ergothérapie, par exemple).

Nous avons interviewé le directeur du Centre Jeunesse Unie qui occupe ce poste depuis 18 ans.

3.2.2.3 La Maisonnée, Service d'aide et de liaison pour immigrants

Créée en 1978, La Maisonnée est un organisme d'aide et de liaison de première ligne pour tous les immigrants, qui a commencé ses activités avec l'accueil des « *boat people* ». Elle est née de l'initiative de quelques bénévoles conscients des énormes besoins des familles vietnamiennes qui arrivaient alors au pays. La Maisonnée est allée accueillir les familles à l'aéroport, les a aidées à trouver un logement, à s'inscrire à des cours de français et à trouver un travail. Puis, à mesure qu'arrivaient d'autres vagues d'immigrants, venus entre autres d'Amérique latine et d'Afrique, La Maisonnée s'est adaptée aux besoins et aux spécificités de chaque communauté et a mis en place des services et des outils pour les accueillir le mieux possible. À l'heure actuelle, La Maisonnée reçoit entre 4 000 et 5 000 personnes par année et offre plusieurs services pour aider les nouveaux arrivants à s'établir au Québec. Plus spécifiquement, elle leur propose des services se rapportant à l'accueil et à l'établissement, elle les renseigne sur les lois et les droits, le logement, la déclaration de revenus et offre des

cours de français (cours gratuits à temps partiel), du soutien pour les parents et du coaching jeunesse. Finalement, l'organisme offre des services de francisation en partenariat avec le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).

Sur les conseils de la direction de l'école A, nous avons rencontré un intervenant de La Maisonnée qui offre des services d'aide aux devoirs et de socialisation aux élèves nouveaux-arrivés de cette école depuis le début de l'année scolaire 2011-2012. Cet intervenant, lui-même d'origine immigrée, travaille à La Maisonnée depuis près de neuf ans. Le service d'aide aux devoirs, qui est offert dans les locaux de l'école A, a été mis en place car, depuis septembre 2011, on a regroupé les classes d'accueil de certaines écoles secondaires de la CSDM à cette école. Soulignons que les enseignants de l'école A offrent eux-mêmes tous les jours des services d'aide aux devoirs à leurs élèves. Le travail de l'intervenant de La Maisonnée est complémentaire. En effet, l'aide aux devoirs qu'il offre quatre fois par semaine se déroule en deux étapes. Il y a d'abord une première partie académique au cours de laquelle il aide les élèves à comprendre et à faire leurs devoirs. Puis, dans la deuxième partie, il écoute les jeunes et les accompagne dans des activités extrascolaires (ex. jouer avec eux aux échecs, au ping-pong, faire de la musique, du dessin, du bricolage, de la peinture), leur donnant ainsi l'occasion de socialiser, de mieux se connaître, de faire des activités, pour que les jeunes en viennent à s'approprier l'école.

3.2.2.4 Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques

Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA) est un organisme qui, depuis 30 ans, a pour vocation d'aider les femmes à utiliser pleinement leurs potentiels dans la société québécoise et canadienne en général, et à acquérir leur autonomie. Il offre, entre autres :

- des conseils pour les réfugiés et les nouveaux immigrants;
- des cours de français et d'anglais avec un service de garderie;
- un service d'information général de référence;
- des services d'interprétariat et de traduction;
- des renseignements sur les droits individuels;
- des conseils dans le domaine matrimonial, familial, légal, de l'immigration et de la santé;
- des activités de groupe, des discussions, des séminaires, des séances d'information, etc.;

- un réseau de soutien pour les victimes de violence;
- le moyen d'apprendre et de converser les langues sud-asiatiques;
- des rencontres-repas avec participation à la préparation de la nourriture, pour favoriser les contacts et l'intégration;
- un service de bénévoles pour accompagner ceux qui en ont besoin;
- des ateliers de recherche d'emploi, de formation professionnelle et d'entraînement au travail;
- un service d'emploi d'été pour les étudiants;
- des programmes sur les besoins des adolescents de la communauté sud-asiatique¹⁴.

Tous ces services sont gratuits et offerts en français, en anglais et dans les langues sud-asiatiques.

Le CCFSA n'est pas directement impliqué dans un volet scolaire (aide aux devoirs ou tutorat ou communication avec l'école, par exemple). Cependant, dans le cadre du projet *South Asian Youth* (Jeunesse sud-asiatique), les intervenantes de ce centre organisent, une fois par semaine, dans des écoles secondaires de la CSDM dont l'école A et B, des « séances d'autonomisation » sur les questions de l'identité et de l'estime de soi, dont peuvent bénéficier les jeunes filles dans leur vie quotidienne, y compris dans leur vie scolaire. Ces séances ont lieu à l'heure du dîner et ciblent les jeunes filles de première et de deuxième générations. Ajoutons que le CCFSA offre également des séances d'information sur le système scolaire québécois aux parents sud-asiatiques.

L'intervenante que nous avons rencontrée travaille au CCFSA depuis septembre 2010 et étudie en psychologie au niveau universitaire. Nous l'avons choisie principalement en raison de sa participation significative dans les « séances d'autonomisation ».

3.2.3 La famille

Tel que nous l'avons évoqué au début du chapitre, cette étape de notre collecte de donnée se déroule auprès des parents d'origine sud-asiatique. De plus, c'est ici que se définit notre

¹⁴ Cité dans le site du centre : <http://www.sawcc-ccfsa.ca/>.

méthodologie mixte, puisque nous avons dû avoir recours à deux instruments de collecte de données soit une entrevue et un questionnaire. Nous visons ici à cerner, d'une part, la perception, les attitudes et les pratiques des parents sud-asiatiques quant à l'éducation de leurs enfants et à connaître les relations qu'ils entretiennent avec le système scolaire québécois et d'autre part, à connaître les liens et les conflits potentiels entre les valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants et celles que favorise l'école québécoise.

3.2.3.1 Les entrevues

Malheureusement, aucune des écoles ciblées n'a collaboré pour nous aider à rejoindre les parents des élèves interviewés. En effet, leurs expériences passées quant à la participation parentale dans le cadre d'autres recherches leur ont montré qu'il s'agit-là d'une tâche difficile. Nous avons donc sollicité l'aide des organismes de la communauté sud-asiatique (le Centre du tutorat d'A1 et le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques), pour trouver des parents intéressés à participer à notre recherche, compte tenu du fait que des relations plus étroites se développent entre les organismes fondés et dirigés par les membres d'une communauté et les autres membres de cette communauté. Les critères que nous avons utilisés pour solliciter les parents ont été les suivants :

- 1) être d'origine sud-asiatique;
- 2) être installé(e) à Montréal depuis au moins cinq ans;
- 3) avoir actuellement un enfant fréquentant une école secondaire de langue française à Montréal (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île);
- 4) parler anglais ou français.

Le lieu de naissance des enfants n'est pas un critère que nous avons pris en considération.

Malgré tous ces efforts, à ce niveau de collecte de données qui a duré pratiquement sept mois (juin 2011-février 2012), nous n'avons pu interviewer que quatre parents (Tableau XVI) et seulement l'un d'eux avait un enfant qui fréquentait l'une des écoles ciblées (école A). La première barrière à cet égard a été liée à la compétence des parents dans les langues officielles. En effet, certains parents souhaitaient participer à la recherche, mais malheureusement leur

connaissance du français ou de l'anglais ne le leur permettait pas. Par ailleurs, la réalisation des entrevues dans la langue maternelle des parents nous a été peu envisageable principalement parce que nous ne sommes pas nous-même d'origine sud-asiatique et que nous ne parlons aucune des langues de la région. Certains regretteront le fait que nous n'ayons pas eu recours à un assistant pour faire des entrevues dans les langues maternelles des élèves et des parents. Cela n'a pas été possible d'une part, à cause du manque de ressources financières pour embaucher un assistant pour faire des entrevues, les traduire et les retranscrire en français. De plus, nous considérons que dans le cadre d'un doctorat, il est essentiel que l'étudiant mène lui-même ses entrevues afin que ce processus contribue pleinement à sa formation de futur chercheur. Il est possible que des entrevues dans la langue maternelle, notamment auprès des parents, auraient permis de mieux faire émerger certaines dimensions de leur rapport avec la société d'accueil, tout particulièrement en ce qui concerne les sentiments de familles face au français ou l'anglais. Cependant, nous ne pensons pas que le fait d'avoir réalisé des entrevues dans les langues maternelles des élèves, dont la plupart s'exprimaient très bien en français, aurait généré des données différentes. De plus, signalons que nous avons embauché une assistante d'origine sud-asiatique pour nous aider à recruter les parents qui parlait plusieurs langues du sous-continent et que, malgré ses compétences linguistiques, elle n'a pas eu plus de succès que nous pour obtenir le consentement de plus de parents¹⁵.

Nous avons rencontré une seconde barrière au Centre communautaire des femmes sud-asiatiques : le manque de liberté des mères originaires de ces régions qui ne pouvaient décider seules de participer à une telle activité. En effet, certaines d'entre elles avaient besoin de la permission de leur mari, ce qui n'a jamais facilité leur participation. Fait intéressant, dans le cas de l'une des mères interviewées, le mari s'est présenté à la séance d'entretien.

¹⁵ Titulaire d'un baccalauréat en psychologie, cette personne avait plus de deux ans d'expérience en intervention auprès de la communauté sud-asiatique. Elle travaillait au Centre communautaire des femmes sud-asiatiques dans le cadre d'un projet de soutien d'intégration visant les filles de cette communauté dans certaines écoles montréalaises dont l'école A et l'école B.

Tableau XVII
Caractéristiques des parents interviewés

	Nom du parent	Père/ mère	Pays d'origine	Niveau d'éducation	Occupation actuelle	Occupation dans le pays d'origine	Caractéristiques de l'enfant		
							Sexe	Lieu de naissance	Niveau d'entrée au sec. QC
1	Aakar	Père	Bangladesh	Maîtrise	Ingénieur	Ingénieur	M	Canada	Sec.4
2	Aadrika	Mère	Pakistan	Maîtrise	Agente du CCFSA	Enseignante du secondaire	F	Canada	Sec.1
3	Gajra	Mère	Pakistan	Collège	Femme au foyer	Femme au foyer	F	Canada	Sec. 1
4	Nabha	Mère	Inde	Secondaire	Ouvrière	Femme au foyer	M	Canada	Sec.1

3.2.3.2 *Le questionnaire*

Ainsi, étant donné le nombre restreint de parents que nous avons pu rejoindre pour faire des entrevues, nous avons créé un questionnaire fermé anonyme afin de pouvoir connaître leur point de vue. De plus, nous avons allégé nos critères de recrutement pour pouvoir faire remplir un plus grand nombre de questionnaires. Nos critères allégés sont les suivants :

- 1) être d'origine sud-asiatique;
- 2) s'être installé(e) à Montréal au cours des 15 dernières années;
- 3) avoir actuellement un enfant qui fréquente une école secondaire montréalaise de langue française ou avoir un enfant qui a terminé ses études secondaires (ou a décroché) au cours des 15 dernières années dans un établissement montréalais de langue française (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île).

Le lieu de naissance des enfants n'est pas un critère que nous avons pris en considération.

Les variables traitées

Tel qu'évoqué au début du chapitre, nous voulions que les données recueillies à cette étape de la recherche, c'est-à-dire à l'aide du questionnaire, nous fournissent le même type d'informations que celles que nous avons recueillies lors des entrevues avec les parents : le statut socioculturel des parents, les caractéristiques prémigratoires et migratoires des familles, les aspirations parentales pour l'éducation des jeunes, les relations familles-école-communauté ethnique, la culture d'origine versus celle d'accueil, ainsi que sur certaines caractéristiques systémiques. Nous avons donc basé les questions de notre questionnaire sur les questions de notre canevas d'entrevue auprès des parents, pour que les données recueillies au moyen de ces deux instruments (questionnaire et entrevue) soient conciliables. Nous avons ainsi voulu maintenir les liens très étroits qui existent entre les différents canevas d'entrevue utilisés et le questionnaire destiné aux parents, qui sont tous organisés autour de nos axes de recherche. Voici les variables abordées.

Les facteurs familiaux

Les variables liées au statut socioculturel des parents

- Leur niveau d'études
- Les études ou formations suivies au Canada
- Leurs connaissances linguistiques
- Leur profession actuelle
- La profession exercée dans leur pays d'origine
- Leur présence sur le marché du travail de la communauté

Les variables liées aux caractéristiques prémigratoires des familles

- La raison pour laquelle la famille a immigré
- La raison pour laquelle la famille a choisi le Canada
- La raison pour laquelle la famille a choisi le Québec

Les variables liées aux caractéristiques migratoires des familles

- Le statut d'immigration des parents
- La présence de toute la famille au moment de l'immigration

Les variables liées aux attentes parentales quant à l'éducation de leurs enfants

- Le diplôme qu'ils souhaitent le plus que leurs enfants obtiennent
- Les critères du choix de l'école de leurs enfants

Les variables liées à l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants

- La fréquence de la communication des parents avec l'école
- La qualité de la relation des parents avec l'école

Les variables liées à la conciliation entre les valeurs de la culture d'origine et celles de la culture d'accueil

- Le respect
- L'individualisme
- Le rôle des filles

Les facteurs communautaires

Les variables liées à la relation communauté-familles

- Les familles sud-asiatiques ont-elles profité des services offerts par les organismes communautaires facilitant leur établissement au moment de leur arrivée au Québec ?

- Ces organismes communautaires s'occupaient-ils uniquement des communautés sud-asiatiques ou desservaient-ils les immigrants en général ?
- Comment les parents sud-asiatiques évaluent-ils la qualité de ces services ?

Les variables liées à la relation communauté-familles-école

- Les élèves originaires de l'Asie du Sud fréquentent-ils des organismes communautaires qui les aident dans leurs devoirs ?
- Ces organismes communautaires s'occupaient-ils uniquement des communautés sud-asiatiques ou desservaient-ils les immigrants en général ?
- Comment les parents sud-asiatiques évaluent-ils la qualité de ces services ?

Les facteurs systémiques

Les politiques d'immigration et le contexte d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants

- Est-ce que les familles sud-asiatiques ont profité des services offerts par le gouvernement québécois pour faciliter leur établissement au moment de leur arrivée au Québec ?
- Comment évaluent-ils la qualité de ces services ?
- Selon les parents sud-asiatiques, les immigrants sont-ils bien acceptés au Québec ?
- Selon les parents sud-asiatiques, les immigrants originaires de l'Asie du Sud sont-ils bien acceptés au Québec ?
- Quel est le niveau de la satisfaction des parents à propos de leur immigration au Québec ?
- Quel est le niveau de la satisfaction des parents à propos de la fréquentation par leurs enfants de l'école francophone ?

Les encadrements, les politiques et les programmes éducatifs

- Les parents d'origine sud-asiatique sont-ils d'accord avec les résultats des tests de classement de leur enfant à son arrivée dans le système scolaire québécois ?
- Les informations données à l'arrivée à l'école secondaire et portant sur les règles, le curriculum et les programmes scolaires sont-elles suffisantes et claires ?
- Les services d'enseignement de la langue officielle sont-ils adaptés aux besoins des jeunes ?
- La durée de l'implication des services de l'enseignement de la langue d'accueil a-t-elle été suffisante ?
- Les éventuelles demandes faites à l'école et concernant l'adaptation des normes vestimentaire et le respect des prescriptions religieuses
- L'évaluation des ajustements mis en place en réponse aux demandes
- La représentation des Sud-asiatiques dans les manuels scolaires

Les pratiques et les dynamiques en milieu scolaire

- Les aspects de l'école qu'ils apprécient le plus
- Les tensions et les incidents entre les groupes ethniques ou linguistiques, y compris les Sud-asiatiques, à l'école
- Les attitudes des enseignants par rapport aux élèves sud-asiatiques
- Les attentes des enseignants par rapport à la réussite scolaire des élèves d'origine sud-asiatique

Nous avons classifié ces variables selon sept grands thèmes : 1) les caractéristiques personnelles du parent et de son enfant; 2) l'immigration au Canada et au Québec, 3) l'intégration des parents; 4) l'intégration de l'enfant à l'école; 5) les relations parent-école; 6) les opinions des parents sur l'école et l'éducation au Québec et 7) la conciliation entre les valeurs familiales et celles de l'école québécoise.

Les questions posées étaient de trois types :

- 1) Questions dont la réponse est basée sur l'échelle de Likert : la personne interrogée exprime son degré d'évaluation, par exemple, son accord ou son désaccord, vis-à-vis d'un énoncé. L'échelle contient cinq choix de réponse qui permettent de nuancer le degré d'évaluation, par exemple : tout à fait d'accord, d'accord, neutre, pas d'accord et pas du tout d'accord.
- 2) Questions à réponse unique de type oui / non.
- 3) Questions offrant un choix de réponse basé sur une catégorie : ce type de questions permet de proposer différentes réponses (catégories). Par exemple, à propos de son niveau d'études, la personne interrogée peut répondre : études primaires ou secondaires non terminées, diplôme du secondaire, baccalauréat, maîtrise, doctorat.

Le questionnaire a été préparé en deux versions, l'un en français (Annexe 11) et l'autre en anglaise (Annexe 12). Les répondants ont pu répondre dans la langue de leur choix. De plus, comme un nombre important des parents sud-asiatiques ne maîtrisent aucune des langues officielles, nous avons demandé à l'assistante embauchée de poser les questions dans la langue des parents ou, à tout le moins, de les aider à comprendre les questions. Cependant, ceci s'est fait oralement et il n'y a jamais eu de version écrite de ce questionnaire dans diverses langues sud-asiatiques.

Nous avons procédé avec l'aide du Centre communautaire des femmes sud-asiatiques et du Centre du tutorat de A1 qui ont approché les parents et, afin d'encourager leur participation, nous leur avons même offert une petite rémunération. Nous avons consacré huit mois à cette collecte de données (février 2012-septembre 2012). Encore une fois, malgré toutes ces initiatives, nous ne sommes arrivées qu'à faire remplir un nombre limité de questionnaires soit 43 questionnaires, parmi lesquels nous en avons invalidé sept. En bout de ligne, nous avons dû nous contenter des données recueillies à partir de seulement 36 questionnaires valides pour notre analyse, et uniquement à des fins descriptives.

En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques des parents répondant au questionnaire, plus de mères que de pères ont participé à notre recherche. Un tiers des parents étaient d'origine sri-lankaise. La plupart ont immigré après 2001, mais surtout après 2007 (Tableau XVIII). Tous les parents participant ont répondu au questionnaire en fonction d'un enfant qui faisait ses études secondaires au secteur régulier (majoritairement secondaire 1, 2 ou 3) au moment de la collecte de données.

Tableau XVIII
Caractéristiques des parents répondant au questionnaire

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	22	14	M																
2	Inde	Pakistan	Bangladesh	Sri Lanka	Autre														
	8	7	8	12	1														
3	Pendjabi	Hindi	Ourdou	Bengali	Tamoul	Cinghalais	Autre												
		4	13	8	9	2	1												
5	Avant 1990	1990-1994	1995-2000	2001-2006	2007-2012	Sans réponse													
	1	4	6	7	15	3													
4	Diplôme secondaire	Classe d'accueil	Secondaire 1, 2 ou 3	Secondaire 4 ou 5															
	9	7	12	8															
5	F	M																	
	23	13																	
6	12-13	14-15	16-17	18 ou plus															
	7	9	10	10															

3.3 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

En ce qui concerne l'analyse de nos données qualitatives, nous avons longuement réfléchi et hésité avant d'adopter une procédure de traitement de données, à savoir s'il fallait coder ou ne pas coder. À l'étape du devis de recherche, le codage à partir des questions de recherche avec le logiciel d'analyse qualitative QDA-Miner nous semblait évident. Cependant, une fois les données colligées, nous nous sommes questionnée sur la pertinence du codage en utilisant le logiciel. Tel que nous l'avons démontré au chapitre précédent à travers la revue de plusieurs recherches, les facteurs influençant la réussite scolaire sont très interreliés. Nos données sur diverses dynamiques ont des relations complexes les unes avec les autres et il nous a semblé que le logiciel risquait de produire une classification peu approfondie.

C'est pour ces raisons que nous avons décidé d'utiliser la démarche d'analyse structurale (« traitement manuel »). Cette démarche s'est déroulée en deux étapes. Nous avons d'abord procédé à la « segmentation » et la « décontextualisation » des données, puis, dans un deuxième temps, nous les avons « catégorisées » et « recontextualisées » (Tesch, 1990). Ainsi, après avoir retranscrit tous les enregistrements audio des entretiens in extenso, nous avons lu et relu les documents pour bien saisir leur message. Ensuite, nous avons repris chaque ligne et chaque paragraphe et, en suivant nos questions de recherche, nous avons codifié des données. Tel que l'écrit Savoie-Zajc (2000), « la tâche de l'analyse consiste alors à photocopier des extraits d'entrevues, à les découper, à les coller sur des fiches afin de rassembler ceux qui expriment une similitude thématique, à élaborer un système de codes (couleurs, signes divers) pour créer des repères visuels » (p. 102). Puis, une fois des thèmes repérés, l'étape de « recontextualisation » a commencé. Il s'agissait de dégager les catégories d'analyse, de les restructurer et d'en livrer le sens en rapport avec la problématique et avec le cadre conceptuel de recherche.

Quant à l'analyse des données quantitatives, étant donné le nombre restreint de nos questionnaires, il n'a pas été possible de faire des analyses de régression qui auraient permis d'établir des corrélations entre les différentes variables. Nous nous sommes donc limitée aux répartitions en pourcentage ou en fréquence des différentes catégories présentées dans les

questions du questionnaire qui se trouvaient toutes en parallèle avec les questions de recherche et avec celles des canevas d'entrevues.

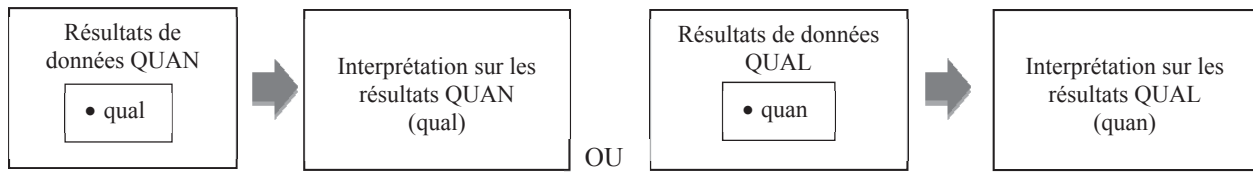
Une fois les données qualitatives et quantitatives codifiées et classifiées selon des questions de recherche, il nous restait à les juxtaposer. Les spécialistes des méthodes mixtes proposent différentes approches à cet égard (Greene *et al.*, 1989 ; Patton, 1990 ; Creswell, 1999). Dans le domaine de l'éducation, nous avons retenu le modèle de Tashakkori et Teddlie (2003) qui proposent trois approches : 1) l'approche *complémentaire*; 2) l'approche *par tension dialectique* et 3) l'approche *par assimilation*.

Nous avons adopté à la fois l'approche *complémentaire* et l'approche *par tension dialectique* pour l'analyse de nos données dont la coexistence est complètement possible (Pluye *et al.*, 2009). Dans la première approche, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont présentés séparément. Cependant, il se peut qu'un élément qualitatif contribue à un élément quantitatif, ou vice-versa. Par exemple, comme dans notre cas, les résultats qualitatifs et quantitatifs sont énoncés séparément, mais d'une manière complémentaire, c'est-à-dire qu'au moins une phrase suggère que les résultats qualitatifs et quantitatifs sont complémentaires. Dans l'approche *par tension dialectique* aussi les résultats qualitatifs et quantitatifs sont présentés séparément¹⁶. Cependant, des divergences existent entre les résultats qualitatifs et quantitatifs. Par exemple, comme dans notre cas, des divergences entre les résultats qualitatifs et quantitatifs sont clairement énoncées, et au moins une phrase suggérerait soit la raison de la divergence ou comment on pourrait en approfondir la compréhension (Teddlie et Tashakkori, 2003, cités dans Pluye *et al.*, 2009).

Dans sa classification de modèles de méthodes mixtes, Creswell (2003) propose quatre types : 1) la triangulation, 2) le design de complémentarité, 3) le design explicatif et 4) le design exploratoire. Par ailleurs, en comprenant les deux approches que nous avons choisies dans le modèle de Teddlie et Tashakkori, le design de complémentarité représente parfaitement notre approche de traitement et d'analyse de données quantitatives et qualitatives.

¹⁶ Contrairement à l'approche par assimilation qui suggère que les résultats qualitatifs et quantitatifs soient assimilés sous forme qualitative ou quantitative.

Figure I
Le design de complémentarité

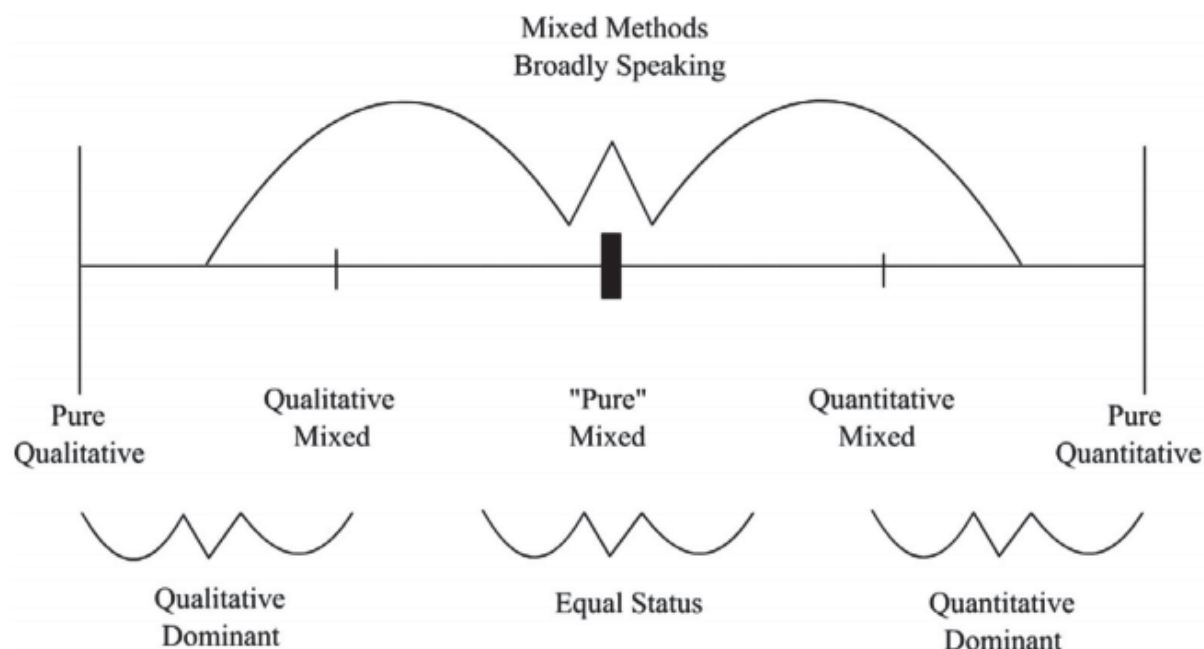


Source : Aldebert et Rouzies (2011, p. 6).

Comme l'indique la figure I, dans cette approche, les différents types de données sont analysés l'un après l'autre. Nous souhaitons en effet rapprocher les données quantitatives et qualitatives afin de fournir une analyse complète des questions de recherche. Cette approche nous a permis de prendre en compte différentes facettes d'un phénomène afin d'en obtenir une compréhension plus riche (Aldebert et Rouzies, 2011).

Étant donné la souplesse de l'approche qualitative et sa capacité de s'occuper d'objets complexes et hétérogènes, les données qui sont ressorties des entrevues (des propos des sujets) ont été beaucoup plus vastes et présentaient un éventail beaucoup plus large de thèmes que celles qui sont ressorties du questionnaire fermé. Ainsi, tel que l'on verra dans les chapitres d'analyse, lorsqu'un thème est étudié, dans la majorité des cas, c'est à partir des données qualitatives. En ce qui a trait aux thèmes des questions de recherche, les données quantitatives coexistent en parallèle de ces données qualitatives, et les complètent ou les contredisent. Cependant, certains thèmes ressortent exclusivement des données qualitatives et aucune donnée quantitative ne vient les infirmer ou les confirmer, et ce particulièrement dans le cas des dynamiques systémiques et communautaires, qui concernaient moins les parents. Ainsi, nous pouvons préciser que dans le continuum qualitative-quantitative (Johnson *et al.*, 2007), notre recherche est dans la catégorie des recherches mixtes qualitativement dominées.

Figure II
La graphique de trois paradigmes de recherches majeurs
comprenant les sous-types de la méthodologie mixte



Source : Johnson *et al.* (2007, p. 124)

3.4 LES FORCES ET LES LIMITES DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Pendant toute la recherche, nous avons fait état de l'importance de critères mis en place pour assurer la rigueur scientifique de l'étude. Les critères de rigueur doivent émaner du paradigme dans lequel se situe une recherche. Dans le cadre d'une recherche dans le domaine de l'éducation comme celle-ci, nous avons adopté les trois critères de rigueur proposés par Savoie-Zajc (2004). Ces critères sont la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité. Bien que ces critères fassent l'objet de débats, il est parfaitement approprié de se baser sur les perspectives des participants pour évaluer la rigueur scientifique de la recherche en acceptant, bien évidemment, que la réalité est multiple et construite (Porter, 2007).

Le critère de crédibilité se vérifie par la correspondance entre les constructions des répondants et les reconstructions formulées par le chercheur. La vérification par les participants est une des techniques les plus cruciales pour établir la crédibilité d'une recherche qualitative (Guba et Lincoln, 1994). Nous avons utilisé cette technique tout au long du « terrain » en présentant aux

participants un résumé de leur entretien et en demandant leur confirmation. De plus, tel que nous l'avons évoqué à la fin du chapitre I, nous avons eu l'accès au terrain grâce à la réalisation d'un projet ministériel (Bakhshaei *et al.*, 2012) que nous avons ensuite approfondi avec cette thèse. Le rapport de cette recherche exploratoire est sorti en octobre 2012, ce qui nous a permis d'en présenter les résultats à des chercheurs universitaires, à divers intervenants scolaires et communautaires, ainsi qu'à des instances ministérielles, dans le cadre d'une journée d'étude au Réseau Réussite Montréal et d'une présentation au Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES). Les commentaires et suggestions recueillis lors de ces rencontres ont enrichi notre recherche doctorale et ont augmenté le niveau de sa crédibilité.

La fiabilité pose la question de la reproductibilité de la recherche. Nous pensons avoir largement rempli ce critère, étant donné la grande cohérence entre nos questions de départ et le traitement de nos résultats, ainsi que la transparence et la rigueur de notre méthodologie. Nos préoccupations quant à la fiabilité de la recherche sont plus particulièrement visibles à travers la stratégie de triangulation des données. Denzin (1978) a été le premier chercheur qui a révélé comment trianguler les méthodes. Il a défini la triangulation comme « *the combination of methodologies in the study of the same problem* » (p. 291). Selon ce chercheur, la triangulation s'opère selon quatre types, lesquels ont été appliqués dans notre recherche. Premièrement, nous avons appliqué la *triangulation des données* qui comporte quatre aspects : le temps, l'espace, la personne et les sources. La triangulation liée au temps a été considérée en faisant des entrevues pré-test à l'été 2011 auprès d'un père et d'un intervenant communautaire, ainsi qu'en remplissant trois questionnaires pré-test en décembre 2011 auprès de trois agentes du Centre communautaires des femmes sud-asiatiques à Montréal qui répondaient aux critères de recrutement. Nous avons pris en considération un processus de changement dans l'espace principalement en nous intéressant aux différences entre les deux écoles ciblées. La triangulation liée à la personne fait référence au fait d'avoir interrogé divers groupes de répondants : les intervenants scolaires, les intervenants communautaires, les élèves et leurs parents. Néanmoins, nous n'avons pas réalisé de triangulation des sources de données. Deuxièmement, nous avons appliqué la *triangulation des chercheurs* par la composition de l'équipe de recherche du projet du MELS (trio de chercheuses). En troisième lieu, nous avons

utilisé la *triangulation de méthodes* où deux méthodes différentes ont été employées pour recueillir des informations, qualitative et quantitative. Finalement, la *triangulation des théories* a été aussi appliquée, exigeant que nous soyons en relation constante avec notre cadre théorique, faisant appel à plusieurs disciplines (éducation, anthropologie, psychologie, économie, etc.) et à plus de quarante études nationales et internationales.

Le critère de transférabilité est garanti, car la description du contexte d'étude, de l'échantillon, des instruments de collecte et du processus d'analyse permettent à un autre chercheur de reprendre la recherche auprès d'un groupe présentant les mêmes caractéristiques que notre échantillon.

Cela dit, il faut signaler certaines limites de notre étude. Ainsi, par exemple, bien que l'école A soit à Montréal l'école qui accueille la plus grande concentration d'élèves d'origine sud-asiatique, l'école B est la troisième école montréalaise présentant une telle caractéristique. En effet, la deuxième école montréalaise ayant la concentration la plus importante de ces élèves fait partie de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys. Malheureusement, cette école a refusé notre invitation à participer à notre étude.

De plus, nous n'avons pu réaliser que quatre entrevues avec des parents sud-asiatiques. Tel que nous l'avons montré plus haut, la barrière linguistique et la retenue de ces derniers à l'idée de parler de leur vécu sont les deux principales raisons qui expliquent cette situation. Cette même réserve explique d'ailleurs le fait que nos données quantitatives ne reposent que sur 36 questionnaires valides. Ainsi, nous n'avons pu analyser ces données que de façon descriptive.

Puis, bien que notre protocole de départ prévoyait de rencontrer et d'interviewer certains jeunes en groupe de deux, durant le « terrain », nous avons constaté qu'il aurait peut-être été préférable d'effectuer des entrevues individuelles avec ce groupe de répondants, car cette formule leur aurait donné plus de liberté de parole et ils se seraient sentis plus à l'aise de s'exprimer que devant leur pair (qui étaient normalement leur ami(e) proche). De plus, étant donné le temps limité dont nous disposions (nos entrevues étaient d'une durée d'une heure), des entrevues individuelles nous auraient permis de cerner leurs opinions sur divers sujets de façon plus précise.

En ce qui concerne les effets de notre non appartenance à la communauté étudiée, celle-ci a présenté des avantages et des inconvénients comme d'autres recherches l'ont déjà illustré (Hammersley, 2000; DeLeyser, 2001; Mehra, 2001; Hewitt-Taylor, 2002). En ce qui concerne les points négatifs, tel que mentionné plus haut, le fait que nous ne pouvions pas parler une ou des langues sud-asiatiques a présenté des limites lors des entrevues avec les parents. Cependant, il faut souligner que même si nous avons été d'origine sud-asiatique, nous n'aurions pas pu parler toutes les langues du sous-continent. De plus, nous avons constaté, lors de nos entrevues avec les filles, que le fait que nous soyons d'origine iranienne et immigrante récente a largement compensé notre non appartenance à la communauté sud-asiatique. En effet, nous avons constaté que dès que les filles d'origine sud-asiatique comprenaient que nous étions immigrante et d'origine iranienne, l'effet *insider* se produisait, plusieurs nous ayant mentionné qu'elles se sentaient en pleine confiance de s'exprimer devant « quelqu'un qui les comprend » (fille d'origine bengalie, école B). Rappelons, en effet, que plusieurs chercheurs ont remarqué qu'un chercheur qui appartient à la communauté étudiée (*insider*) arrive souvent à obtenir des informations qu'un chercheur extérieur (*outsider*) n'obtiendrait pas (Field, 1989; Hewitt-Taylor, 2002).

Par ailleurs, le fait que nous n'étions pas d'origine sud-asiatique a été un atout pour nous dans le milieu scolaire parce qu'il a minimisé le souci des intervenants scolaires d'éviter d'être taxés de racisme ou d'avoir des préjugés dans l'expression de leur point de vue. Donc, il est possible que les intervenants scolaires aient été plus ouverts avec nous en tant qu'une chercheuse universitaire neutre que si nous avons été d'origine sud-asiatique. Cependant, la principale limite que nous avons rencontrée en ce qui concerne l'appartenance ou non au groupe des personnes interrogées a concerné davantage le sexe que l'origine ethnique. Nous avons en effet constaté une certaine timidité à s'exprimer chez certains garçons pour lesquels le fait de parler devant une femme (l'intervieweuse) a constitué un élément de résistance.

Par ailleurs, comme dans d'autres études portant sur la problématique des élèves vulnérables, les élèves que nous ont désignés les écoles ou les parents que nous avons pu rejoindre risquent peu de correspondre au profil type de l'ensemble de la communauté sud-asiatique. Les personnes rencontrées nous ont apporté des témoignages directs et personnels sur certaines

problématiques qu'ils partagent avec leur communauté (langue, identité), mais, dans d'autres cas (pauvreté, problèmes scolaires), ils ont plutôt parlé de leurs perceptions de la situation vécue par d'autres membres de la communauté.

Quoi qu'il en soit, nous pensons qu'il n'y a pas de « terrain » parfait. Nous aurions souhaité interviewer des élèves en accueil et davantage d'intervenants communautaires. Nous aurions également souhaité consacrer plus de temps à la collecte des données par questionnaire. Cependant, même s'il faut se montrer persistant lors de la collecte de données qualitatives, il faut aussi s'adapter au contexte et toujours garder en tête les échéanciers rattachés à la rédaction d'une thèse de doctorat. En fin de compte, cette démarche a vraiment valu la peine et s'est, somme toute, révélée fructueuse.

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE IV

ÉTAT DE LA SITUATION

Dans ce premier chapitre d'analyse, nous présentons le point de vue de différents acteurs scolaires et communautaires concernant l'état du cheminement et de la performance scolaires ainsi que de l'intégration sociale des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud. Ce chapitre présentera également une comparaison de ces données avec les données des recherches quantitatives présentées au chapitre I.

4.1 LE CHEMINEMENT SCOLAIRE

L'âge à l'arrivée au secondaire – Selon nos intervenants scolaires, les élèves originaires de l'Asie du Sud arrivent à tous âges, « *entre 12 et 17 ans et trois-quarts* » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A). Les intervenants n'ont pas remarqué de différences entre la moyenne d'âge à l'arrivée de ces élèves et celle de leurs pairs provenant d'autres régions. Cependant, quelques intervenants insistent pour préciser qu'au cours des dernières années, les élèves d'origine sud-asiatique arrivent plus âgés qu'avant : « (...) ils sont de plus en plus vieux. On sait pas pourquoi [Elle sourit.]. On a comme un bassin d'élèves plus vieux qui ont 16 ans, 17 ans » (enseignante en accueil, école A).

Le niveau d'entrée au secondaire – D'après les intervenants scolaires, le niveau académique des élèves originaires de l'Asie du Sud à leur entrée au secondaire dépend largement de leur parcours au primaire, du milieu socioéconomique de leur famille, ainsi que de leur âge à l'arrivée. En effet, à l'exception des élèves qui ont, partiellement ou complètement, fait leur primaire au Québec, la grande majorité des élèves originaires de l'Asie du Sud, sont identifiés comme sous-scolarisés à leur arrivée à l'école secondaire : « Le niveau scolaire des élèves le plus fréquent au moment d'arrivée : sous-scolarisé! C'est-à-dire, plus de trois ans de retard avec le programme québécois lorsque évalués en mathématiques. D'habitude ils sont en 5^e ou 6^e année du primaire au niveau des mathématiques » (directeur adjoint, école A).

Selon une enseignante dont les élèves sont sous-scolarisés et en accueil, quand les élèves d'origine sud-asiatique arrivent à l'âge de 12 ou 13 ans, ils se partagent entre les sous-scolarisés et les « scolarisés » de manière équivalente, « *selon qu'ils sont allés à l'école publique ou privée dans leur pays d'origine, dépendamment du statut socioéconomique de leurs parents* » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A). En ce qui a trait aux élèves

« scolarisés », normalement après avoir passé un an et demi ou deux ans à l'accueil, ils se retrouvent au régulier (majoritairement en secondaire 1 ou 2). Il faut noter que, selon les enseignantes en accueil, ces élèves, bien qu'étant « scolarisés », restent un peu plus longtemps à l'accueil que les élèves dont la langue maternelle est de souche latine. Quant aux élèves identifiés comme sous-scolarisés, ils ont souvent besoin de plus de deux ans d'encadrement en classe d'accueil. Après, ils poursuivent leurs études majoritairement en Cheminement particulier de formation (CPF).

Quand les élèves d'origine sud-asiatique arrivent à 16 ou 17 ans, selon nos enseignantes à l'accueil, ils apprennent moins fréquemment le français. En effet, au bout d'un an ou deux à l'accueil, ils préfèrent continuer leurs études à la Formation générale des adultes (FGA) au secteur anglais ou carrément, abandonner leurs études pour intégrer le marché de travail ou pour rester à la maison, se marier et retourner dans leur pays d'origine.

La fréquence du changement d'école – Selon plusieurs intervenants scolaires, auparavant les élèves originaires de l'Asie du Sud étaient nombreux à changer d'école puisqu'ils déménageaient dans une autre province canadienne, principalement à cause du choc du français : « *Ils ne pensaient pas qu'il y avait une province où on parle le français* » (directeur adjoint, école A). Cependant, selon ces mêmes intervenants, la fréquence du changement d'école parmi ces élèves a sensiblement diminué durant la dernière décennie. Ils habitent majoritairement dans un quartier à proximité de l'école : « Mais ce n'est pas marqué, je dirais que ce n'est pas plus que les autres. Cette année, je vous dirai que la communauté qui a le plus bougé ce n'est pas celle-là » (directeur adjoint, école B).

La conseillère d'orientation à l'école B rapporte que la plupart des élèves d'origine sud-asiatique restent à l'école jusqu'en secondaire 5. Cependant, à ce niveau, « *suite à leurs problèmes sérieux* », plusieurs d'entre eux s'inscrivent dans d'autres écoles secondaires francophones publiques qui leur offrent la possibilité d'obtenir plus facilement leur diplôme d'études secondaires :

« Il y en a beaucoup qui s'inscrivent à l'école [X] ou [Y]. Ce sont des écoles secondaires qui donnent la chance aux élèves de compléter leur diplôme d'études secondaires. Dans l'ensemble, l'année passée, j'ai eu cinquante élèves de secondaire 5 qui se sont inscrits là-bas. C'est moi personnellement qui l'est fait, j'ai la liste de

ces élèves. Combien d'élèves sud-asiatiques? Peut-être 20 sur 50 à peu près » (conseillère d'orientation, école B).

Tel que le suggère ce témoignage, parmi tous les élèves de l'école B qui effectuent ce changement en secondaire 5, une bonne partie est originaire de l'Asie du Sud.

4.2 L'INTÉGRATION SOCIALE

Les données de nos entrevues révèlent deux situations différentes dans l'intégration sociale des élèves d'origine sud-asiatique fréquentant des écoles ciblées. Ainsi, les intervenants scolaires de l'école A affirment que, vu la forte concentration d'élèves d'origine sud-asiatique à cette école, leur insertion sociale se fait presque sans problème : « Dans l'école ? [Ici,] il y a 96 % d'élèves allophones. Donc, ils sont presque tous [En riant] de l'Asie du Sud. Ça fait que, ils s'intègrent très bien. On n'a pas de problèmes d'intégration sociale à l'école (...) » (enseignante en accueil, école A).

Le directeur adjoint de cette école qualifie cette intégration même d'« *excellente* » :

« Moi je vais vous dire excellente. Maintenant il faut comprendre le contexte : excellente parce qu'ils s'intègrent entre eux. Donc, si on voulait mesurer la qualité de l'intégration des élèves sud-asiatiques, il faudrait en prendre 30 et les emmener au Saguenay. Là, on verra quelque chose. Mais là, c'est très facile : tu arrives du Bangladesh, tu retrouves tes amis du Bangladesh. Ils sont 40 sur ton étage, 10 dans ta classe. (...) Donc, c'est difficile de mesurer cet impact-là, mais je vous dirais que dans le milieu ici c'est très facile. Donc dans mon école, la réponse est excellente intégration » (directeur adjoint, école A).

D'autres intervenants scolaires s'accordent avec ce directeur adjoint pour dire que les élèves originaires de l'Asie du Sud de leur école se tiennent souvent ensemble (selon leur langue maternelle et/ou leur sous-groupe ethnique) et se parlent principalement dans leur langue maternelle :

« Au niveau linguistique, ils parlent majoritairement toujours leur langue. Quand on va être proche d'eux, ils vont se forcer à parler français pour montrer qu'ils aident. Mais s'ils ne nous voient pas, ils ne vont jamais parler français. Ils parlent dans leur langue » (technicienne en prévention de la délinquance, école A).

Les intervenants communautaires qui travaillent avec les élèves de l'école A confirment cette affirmation :

« Beaucoup de jeunes du Pakistan quand ils vont venir ici [au centre], ils vont avoir tendance à parler leur langue. Nous autres on leur demande de parler français. Ils vont avoir tendance à rester entre eux, puis ils vont parler plus leur langue » (directeur, Centre Jeunesse-Unie).

« (...) ils socialisent beaucoup entre eux, dans leur communauté. Ils sont pratiquement toujours ensemble » (intervenant, La Maisonnée).

Selon la technicienne en prévention de la délinquance à école A, qui est en contact continu avec les élèves en dehors de la classe, les élèves d'origine sud-asiatique se protègent beaucoup entre eux et ont tendance à développer la culture de collectivisme valorisée dans leur communauté.

Par contre, à l'école B où le pourcentage des élèves d'origine sud-asiatique est moins important, les intervenants nous rapportent une intégration plus dynamique des élèves d'origine sud-asiatique :

« Puis ce que moi j'ai remarqué, c'est que les Philippins vont parler entre eux (on a beaucoup de Philippins) dès qu'ils sortent de la classe. Ils vont parler en anglais ou en tagalog. Ceux qui viennent justement de ces pays-là sont souvent tous seuls dans la classe. Donc ils sont obligés de communiquer en français et ils progressent beaucoup plus rapidement. Et le fait de progresser plus rapidement, ben ils prennent confiance. Mais tu mettrais les mêmes jeunes dans un milieu où il y aurait plus une représentation plus grande de leur communauté, et là je pense qu'ils se refermeraient » (enseignante en accueil, école B).

Tel que le suggère cet extrait d'entrevue, il semble que la fréquentation d'une école à forte concentration d'élèves d'origine sud-asiatique est défavorable à l'intégration sociolinguistique des élèves de cette communauté, tandis que la fréquentation d'une école à forte concentration d'élèves issus de l'immigration en général pourrait favoriser leur intégration sociolinguistique. Ainsi, les jeunes ayant des amis d'origines ethniques différentes sont plus nombreux à l'école B qu'à l'école A. Toutefois, comme le suggèrent les témoignages suivants, dans les deux écoles, il y a des élèves, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, dont les amis les plus proches sont de leur propre origine ethnique ou qui n'ont tout simplement pas d'amis d'autres origines :

« On est tous différents. J'ai des amis qui viennent d'Afghanistan, une autre qui vient de Roumanie, une autre du Portugal et un d'Afrique, je ne sais pas de quelle ville. On est quatre meilleurs amis et on est tous différents » (fille d'origine indienne, née en Inde, école B).

« Je n'ai pas d'amis de culture en particulier. C'est vraiment de tout » (garçon d'origine sri-lankaise, né au Sri Lanka, école B).

« J'ai pas beaucoup d'amis sri-lankais. J'ai pas beaucoup d'amis de ce monde-là » (garçon d'origine sri-lankaise, né au Sri Lanka, école A).

« Moi, c'est Sri Lanka, Bengladesh, Inde. (...) Deux sont Québécoises. C'est ça » (fille d'origine indienne, née en Inde, école B).

« Ils sont d'un peu partout, mais ceux qui sont proches, ils viennent du Pakistan ou de l'Inde » (garçon d'origine pakistanaise, né au Pakistan, école A).

« J'ai des amis de partout, mais ma plus proche est elle [son amie d'origine bengalie] » (fille d'origine bengalie, née au Québec, école B).

« De mon origine, Pakistan. (...) Il y en a d'autres mais les plus près... on est quatre ensemble, toujours, et on est Pakistanaises » (fille d'origine pakistanaise, née au Pakistan, école A).

Les élèves interviewés à l'école A avouent qu'entre amis de même origine, ils se parlent principalement dans leur langue maternelle ou en français, tandis que les élèves interviewés à l'école B affirment qu'ils se parlent principalement dans leur langue maternelle, puis en anglais et après en français. Le directeur adjoint de cette école va même plus loin et affirme que ses élèves d'origine sud-asiatique « *se parlent plus en anglais que leur langue maternelle* ». Cette situation pourrait s'expliquer d'une part, par le nombre important des élèves de deuxième génération au sein des élèves d'origine sud-asiatique de cette école et d'autre part, par la forte concentration d'élèves provenant de la communauté anglophile philippine à cette école.

Quoi qu'il en soit, il semble que dans les deux écoles ciblées, l'intégration sociale relativement bonne des élèves d'origine sud-asiatique se limite aux murs de l'école. En effet, les intervenants scolaires ont tendance à affirmer que l'intégration sociale de ces jeunes à l'extérieur de l'école est problématique :

« On n'a pas de problèmes d'intégration sociale à l'école. Je dis 'à l'école'. Ce que je veux dire, c'est que l'intégration sociale à l'extérieur de l'école est très, très difficile » (enseignante en accueil, école A).

D'après ces intervenants, cette intégration sociale difficile à l'extérieur de l'école s'explique par le statut socioéconomique faible des parents sud-asiatiques qui vivent majoritairement en état de survie, se consacrant à nourrir et à vêtir leur famille. Cela limite les interactions

sociales de la famille avec la communauté québécoise ou avec d'autres communautés immigrantes :

« Les élèves, ils ne sortent jamais de Parc-Extension. Jamais » (enseignante en accueil, école A).

Certains intervenants scolaires avancent également le fait que les familles sud-asiatiques ont tendance à rester dans leur communauté et qu'elles se limitent à des activités à caractère religieux ou traditionnel comme la fréquentation du temple ou de la mosquée. Les enseignantes en accueil à l'école A affirment que le statut socioéconomique faible de l'école est une autre raison qui restreint l'intégration sociale des élèves à l'extérieur de l'école :

« Pas d'argent pour les sorties. En plus, on ne peut pas leur demander de l'argent. (...) On les amène à la montagne, une fois dans le Vieux-Montréal. C'est les bonnes années. Sinon, ils connaissent Parc-Extension. C'est tout » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Certains enseignants estiment que le sexe est une variable déterminante du niveau d'intégration sociale des élèves originaires de l'Asie du Sud dans le sens que les garçons originaires de l'Asie du Sud ont davantage de chances de s'intégrer à la société québécoise que les filles parce que ces dernières sont très surveillées :

« (...) les garçons sont plus libres. Les filles, c'est après l'école toute de suite à la maison. Alors, les gars se socialisent plus » (enseignante en accueil, école B).

En ce qui concerne l'implication des élèves d'origine sud-asiatique dans les activités scolaires et parascolaires, les élèves interviewés dans le cadre de notre recherche présentent un profil très varié : certains élèves s'impliquent dans diverses activités, tandis que d'autres, en raison d'empêchements financiers ou d'attentes familiales, ne s'impliquent aucunement. Ainsi, quelques élèves rapportent avoir toujours été plus ou moins impliqués dans les activités et les services offerts par l'école (ex. : être hôtesse pendant les soirées de remise des bulletins ou interprète lors des communications école-familles, travailler à la réception de l'école à 4 \$/heure, être membre de l'équipe du spectacle de fin d'année), ainsi que dans diverses activités parascolaires (ex. : faire du tutorat). Un des garçons interviewés, même s'il ne s'implique pas dans les activités de l'école, travaille comme hôte dans un organisme communautaire de quartier pour jeunes depuis plus de deux ans. Une jeune fille a fait du bénévolat (avec sa mère) dans les organismes communautaires sud-asiatiques pour pouvoir

continuer ses études en médecine. Elle a également offert de l'aide aux devoirs dans les écoles primaires. Un autre garçon travaille dans le programme des Cadets de l'Aviation Royale du Canada pour pouvoir continuer ses études collégiales en aviation. Par contre, d'autres élèves sont plutôt obligés de travailler pour soutenir la famille : par exemple, un élève travaille pendant l'été comme agent de sécurité et une autre travaille après l'école dans une boutique de vêtements.

Malgré cela, les intervenants scolaires et communautaires croient que, par rapport aux élèves d'autres origines, les élèves d'origine sud-asiatique ne s'impliquent pas beaucoup dans les activités scolaires et parascolaires :

« C'est pas les plus présents. Il y a des gens présents, mais c'est pas les ethnies qui participent le plus aux activités parascolaires. (...) Les activités parascolaires ce n'est pas un modèle de développement qui les rejoint rapidement. Je parle pour une majorité ici. Il y a une minorité qui est toujours impliquée justement en danse, en cirque et autres » (directeur adjoint, école A).

Selon ces intervenants, les « *règles strictes* » familiales concernant l'heure du retour à la maison, les attentes parentales pour l'aide à la maison et l'apparence physique et le corps sont parmi les principaux facteurs qui limitent l'implication des élèves d'origine sud-asiatique dans les activités scolaires et parascolaires, particulièrement dans les activités sportives :

« (...) c'est « tu ne restes pas quand il fait noir, tu rentres à la maison le plus vite possible » (intervenant communautaire, La Maisonnée).

« Ils ont aussi beaucoup d'obligations parentales à un jeune âge dont faire à manger, ils gardent leur petit frère et autres. Ils doivent retourner rapidement à la maison » (travailleur social, école B).

« À un moment donné, il y a tout l'aspect du corps physique qui est très difficile pour eux encore. La majorité de nos Sud-Asiatiques sont voilées. Ont une grande, grande pudeur. Ils ont de la difficulté à passer ces barrières-là et puis le milieu familial les aide pas vraiment » (directeur adjoint, école A).

Tel que le suggèrent les témoignages précédents, ces limites touchent plutôt les filles que les garçons :

« Beaucoup plus grande participation de garçons que de filles (robotique, sports, cirque), mais celle-ci diminue significativement lorsqu'il commence à faire noir plus tôt dès que l'hiver va commencer » (directeur adjoint, école A).

« Je pense que pour les filles aussi il y a une grosse emprise sur la liberté, pouvoir sortir le soir. Moi, dès que je les garde après l'école, l'ado va appeler à la maison pour dire qu'on a une récupération » (enseignante en accueil, école B).

« (...) il y a une différence entre les gars puis les filles. Les filles ont tendance à moins participer. Mais je te dirais, peut-être pas juste cette culture-là » (enseignante en CPF, école B).

4.3 LA PERFORMANCE SCOLAIRE

Il a été difficile pour les intervenants scolaires des deux écoles ciblées de se prononcer sur la question de la performance scolaire à cause du manque de données statistiques à ce sujet. Ils précisent cependant que les élèves originaires de l'Asie du Sud ne forment pas un groupe homogène à cet égard : d'un côté, les élèves qui sont arrivés dans le système scolaire québécois au secondaire sont majoritairement identifiés comme sous-scolarisés; et, à l'autre extrême, un nombre important des élèves inscrits dans les programmes enrichis des écoles sont originaires de l'Asie du Sud :

« Pas du tout homogène. J'ai mes élèves sud-asiatiques sous-scolarisés et scolarisés. Ils sont déjà hétérogènes. C'est certain si je prends juste mon secteur régulier où je reçois 200 élèves au début, puis il m'en reste 100 à la fin en 5^e qui ont un parcours normal. Les autres finissent pas à l'intérieur de leurs cinq ans. Ils vont aux adultes. Si je prends ça, je dis qu'on est loin d'un résultat exceptionnel. Par contre, si on regarde mes groupes enrichis, ils sont composés à 70 % d'élèves sud-asiatiques (...) » (directeur adjoint, école A).

Certains intervenants scolaires précisent que les élèves d'origine sud-asiatique réussissent généralement moins bien dans toutes les matières où il y a un aspect sociolinguistique que dans les sciences :

« Plus de facilité dans les sciences. Au niveau du français, toutes les matières où il y a un aspect sociolinguistique (géographie, histoire, projet personnel), la langue est une barrière » (directeur adjoint, école A).

« Ils viennent au régulier avec un dictionnaire et ils me traduisent tout le temps. Ça n'a aucun bon sens » (enseignante d'histoire, école A).

Par ailleurs les intervenants scolaires insistent sur le fait que les élèves d'origine sud-asiatique éprouvent de grands problèmes en lecture. Par contre, à l'école B, ils mentionnent que, les élèves d'origine sud-asiatique sont meilleurs en français oral que leurs pairs originaires des Philippines.

« C'est beaucoup dans l'apprentissage du français parce qu'ils ont beaucoup de défis. Ils ont souvent des niveaux différents. Il y en a qui parlent l'anglais donc ils maîtrisent déjà une langue. Certains connaissent les caractères latins, d'autres non. (...) Il ne savait pas écrire les lettres. (...) Ils ne savent pas qu'on doit écrire droit. Ils écrivent dans n'importe quel sens » (intervenant, La Maisonnée).

Cependant, à l'école B, les enseignants mentionnent que, par rapport à leurs pairs originaires des Philippines, les élèves d'origine sud-asiatique sont meilleurs en français oral.

En outre, la plupart des intervenants scolaires soulignent une différence entre les performances scolaires des garçons et des filles originaires de l'Asie du Sud. Selon eux, ces dernières sont plus « *travaillantes* » (enseignante d'anglais, enseignante d'histoire, enseignantes en accueil, école A; enseignante d'anglais, enseignante en CPF, enseignante en accueil, école B) que les garçons :

« (...) si on regarde mes groupes enrichis, ils sont composés à 70 % d'élèves sud-asiatiques. Un peu plus de filles que de garçons » (directeur adjoint, école A).

« Les petites filles (...) extrêmement polies qui réussissent assez bien, qui travaillent très, très fort » (enseignante d'anglais, école A).

« Moi, la différence que je vois dans les individus que j'ai eu, c'est une grande différence entre les filles et les gars » (enseignante en CPF, école B).

« Les filles, c'est toujours des élèves très discrètes, mais toujours prêtes » (enseignant d'histoire, école B).

Néanmoins, certaines enseignantes ont tendance à ne pas inclure les élèves qui arrivent à l'âge de 16-17 ans dans cette généralisation. En effet, selon elles, les filles qui arrivent à ces âges sont moins motivées que les garçons qui arrivent à ces âges, parce qu'elles ne prévoient pas continuer leurs études longtemps. Ces intervenants estiment que, comme ils proviennent majoritairement de familles qui sont en état de survie, les garçons essaient d'obtenir leur diplôme d'études secondaires afin de trouver un travail et faire de l'argent le plus vite possible.

« Surtout que 17-18 ans, ils devraient être en train de gagner des sous, dans leur culture en tout cas, et puis en train d'aider la famille. Et ça arrive plutôt pour les garçons, mais les filles, il y en a qui décrochent après un an, deux ans à l'accueil, mais il y en a qui restent à la maison et pour qui les parents vont chercher un mari » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« (...) les filles sont beaucoup plus soumises, travaillantes, mais en même temps, pas si motivées parce qu'elles ne se voient pas continuer les études si longtemps » (enseignante en CPF, école B).

« Les gars sont plus motivés, mais il faut vraiment les encadrer serré parce que c'est des gars qui vont bouger plus, avoir plus de problèmes de comportement que les filles. Ils sont plus motivés eux parce qu'ils se voient plus continuer les études plus tard. Je ne peux pas généraliser parce que si je parle plus d'individus, ceux que j'ai eus, c'était d'avoir le diplôme d'études secondaires pour le plus vite possible trouver un travail après et faire de l'argent » (enseignante en CPF, école B).

4.4 LA DIPLOMATION/L'ABANDON

Les intervenants scolaires ne peuvent pas nous donner un taux officiel de décrochage pour les élèves d'origine sud-asiatique dans leur école :

« Pas par niveau, pas par groupe ethnique. Nous, on ne fait pas de statistiques à l'école. La Commission scolaire en fait. J'en ai fourni quelques-unes, mais j'ai rien de plus exhaustif que ça. De toute façon, je ne pense pas que les gens s'intéressent tant au profilage du décrochage, co-décrochage. Les analyses qu'on fait c'est plutôt macro. Déjà on sait les garçons-les filles, les jeunes-les vieux, puis c'est à peu près tout » (directeur adjoint, école A).

Ils précisent cependant que le décrochage de ces jeunes dépend grandement de leur motivation personnelle, de leur âge à l'arrivée dans le système scolaire québécois, ainsi que du statut socioéconomique de leurs parents. Par ailleurs, tel que le suggèrent quelques témoignages présentés plus haut, les intervenants affirment que les raisons du décrochage chez les filles sont différentes de celles qui motivent le décrochage des garçons. Généralement, les garçons décrocheurs sont âgés de 17-18 ans. Ils quittent l'école française principalement parce qu'après deux ou trois ans en accueil, ils perdent leur motivation à apprendre le français. Certains d'entre eux vont continuer leurs études en Formation Générale des Adultes (FGA) en français ou en anglais, mais la plupart quittent l'école pour le marché de travail. Selon nos intervenants, dans leur culture d'origine, ils devraient normalement être capables de gagner leur vie et d'aider leur famille à cet âge. Dans le cas des élèves qui continuent leurs études dans d'autres secteurs, les intervenants nous disent que certains finissent leurs études, d'autres, non. Par contre, il est difficile pour les intervenants de décrire précisément la vie de ces jeunes après leur décrochage parce qu'au bout d'un an, ils ne reviennent plus les revoir. Ils sont toutefois convaincus que ces élèves atteignent rarement l'université :

« Ils disparaissent du radar. (...) Il y en a qui travaillent dans les manufactures, il y en a qui vont à l'école des adultes en français, il y en a qui vont dans les écoles en anglais. Ce dernier cas c'est ce que j'entends le plus souvent » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

De leur côté, les filles décrocheuses sont généralement âgées de 16 à 18 ans, et quittent l'école après un an ou deux en accueil, soit pour rester à la maison et se marier, soit pour rentrer dans leur pays d'origine « *pour un mariage arrangé* » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

SYNTHÈSE

Dans cette dernière partie du chapitre, nous présentons une discussion comparative entre l'état de situation présenté par les recherches quantitatives qui existent déjà et les résultats de notre recherche qualitative. Cette comparaison touche à la fois les aspects communément traités dans les deux types de recherches, le cheminement scolaire et la performance scolaire, ainsi qu'une dimension importante spécifique des données qualitatives : l'intégration sociale.

Sur le plan du cheminement scolaire, les données présentées de ce chapitre approfondissent les données quantitatives. En ce qui concerne l'âge à l'arrivée au secondaire, selon les données quantitatives, la moitié des élèves originaires de l'Asie du Sud intègrent le secondaire en retard. Les données qualitatives confirment partiellement ce résultat en insistant que c'est plutôt le cas des enfants des familles qui ont immigré au Québec au cours des dernières années. Cependant, les deux types de données révèlent le taux important des élèves qui accumulent deux ans de retard et plus chez les élèves d'origine sud-asiatique.

En ce qui a trait au niveau d'entrée au secondaire, les données quantitatives nous montrent que la moitié des élèves originaires de l'Asie du Sud arrivent dans le système scolaire québécois au secondaire et un cinquième en cours de scolarité secondaire. Les données qualitatives ajoutent que la majorité des élèves arrivés au secondaire sont identifiés comme sous-scolarisés et ce, particulièrement en ce qui concerne les élèves qui arrivent à 16 ou 17 ans, ce qui les conduit vers le Cheminement particulier de formation ou la Formation générale des adultes en anglais ou carrément, l'abandon des études.

Quant à la fréquence du changement d'école, les deux types de données montrent qu'il est moins fréquent chez les élèves d'origine sud-asiatique que chez les autres élèves. Cependant, les données qualitatives rapportent le départ des élèves sud-asiatiques en situation de retard scolaire au secondaire 5 vers des écoles qui leur offrent la possibilité d'obtenir plus facilement leur diplôme d'études secondaires. Ceci dit, il faut prendre en compte que c'est plutôt l'école qui les oriente vers ce changement.

Sur le plan de la performance scolaire, les données quantitatives révèlent un taux du retard supplémentaire accumulé au bout de deux ans et un taux de décrochage net plus élevés chez les élèves originaires de l'Asie du Sud que chez l'ensemble des élèves issus de l'immigration ainsi que chez les élèves de troisième génération ou plus. Les données qualitatives apportent des nuances à ce profil. Elles précisent en effet qu'il y a une très grande hétérogénéité au sein de ce groupe d'élèves quant à leur performance comme c'est le cas de leurs caractéristiques ethnoculturelles. D'où l'importance de considération des différences intracommunautaires dans les prochaines études sur les différents aspects de l'intégration des jeunes de la communauté sud-asiatique. Les données qualitatives précisent par ailleurs que les élèves originaires de l'Asie du Sud réussissent généralement moins bien dans les matières où il y a un aspect sociolinguistique que dans les sciences. À l'instar des données quantitatives, les données qualitatives révèlent la meilleure performance scolaire des filles d'origine sud-asiatique par rapport aux garçons d'origine sud-asiatique.

En ce qui concerne l'état de l'intégration sociale des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud, les résultats de la présente recherche montrent tout d'abord deux situations différentes dans l'intégration sociale de ces élèves au sein des écoles ciblées. En effet, à l'école A, qui est une école à très haute concentration des élèves d'origine sud-asiatique, ces derniers ont une grande tendance à rester entre eux et à parler principalement dans leur langue maternelle, tandis qu'à l'école B où le pourcentage de ces élèves est moins élevé, une intégration plus dynamique s'est observée auprès de ces élèves. Ainsi, ils parlent moins dans leur langue maternelle et ils fréquentent beaucoup plus les pairs d'autres régions d'origine. Cependant, dans le cas de cette dernière école, il faut prendre deux points en considération. Premièrement, elle accueille un pourcentage plus important d'élèves d'origine sud-asiatique de deuxième

génération et deuxièmement, il semble que ces élèves ont une tendance plus importante à parler l'anglais entre eux que le français. Ainsi, bien qu'en général l'état de l'intégration sociale de ces élèves dans les deux écoles ciblées semble relativement bon aux yeux des intervenants scolaires, leur intégration au sein de la société leur semble bien problématique, ce qui s'explique principalement par le statut socioéconomique faible des familles sud-asiatiques, mais aussi des écoles ciblées. Contrairement à la performance scolaire, où l'avantage allait aux filles, nos répondants considèrent que les garçons sont favorisés sur le plan de l'intégration sociale à cause de la liberté plus grande dont ils bénéficient.

Alors que cette présentation descriptive de l'état du cheminement et de la performance scolaires ainsi que de l'intégration sociale des élèves nous a permis de mieux contextualiser notre étude, les trois prochains chapitres s'attarderont plus spécifiquement à l'analyse et à l'interprétation de nos résultats de recherche.

CHAPITRE V

DYNAMIQUES FAMILIALES

Les familles immigreront pour améliorer leur sort. Pour beaucoup d'entre elles, l'immigration permet un essor. Cependant, tous les projets migratoires ont un coût, plus ou moins lourd selon le cas. L'immigration est un processus de transformation dont les implications sont profondes pour tous les membres de la famille. Que savons-nous de la vie d'un enfant au sein d'une famille immigrante ? Comment cette vie influe sur l'intégration socioscolaire de l'enfant ?

Dans ce chapitre, nous tenterons de répondre à ces questions, en nous intéressant plus précisément au cas des jeunes Québécois originaires de l'Asie du Sud. Pour ce faire, nous étudierons le projet migratoire de leur famille, les connaissances linguistiques de leurs parents et leurs attitudes face à la langue d'enseignement, ainsi que le statut socioéconomique et les ressources culturelles des parents et leurs attitudes envers l'école.

5.1 LE PROJET MIGRATOIRE DE LA FAMILLE

À l'âge de cinq ans, Nayana¹⁷ quitte le Sri Lanka avec son frère aîné alors âgé de dix ans pour rejoindre leur père qui est au Québec. Celui-ci s'est réfugié au Canada quatre ans plus tôt afin d'échapper à la promesse de vengeance de ses beaux-frères qui avaient déjà brûlé vive sa femme (leur propre sœur) en raison de son mariage d'amour avec lui. Il présente sa demande d'asile à titre de réfugié au Canada parce que ses deux sœurs y ont déjà immigré. Jusqu'au moment de leur immigration, Nayana et son frère habitaient chez leurs grands-parents paternels. Depuis leur séjour au Québec, la famille élargie habite toujours ensemble dans un immeuble du quartier Parc-Extension.

Les parents de Sanduni se marient au Sri Lanka. Ils y donnent naissance à leur première fille, puis partent vers l'Europe où le père habitait avant leur mariage. Les besoins financiers de la famille de la mère de Sanduni ont constitué la principale raison de leur émigration. Une deuxième fille est née en Suisse et une troisième, Sanduni, en Allemagne. Elle grandit en Angleterre jusqu'à l'âge de quatre ans, puis immigrer au Canada, avec sa mère et ses deux sœurs, pour rejoindre son père qui était parti plus tôt. Elles arrivent à Toronto, en Ontario et y restent deux semaines. La famille finit par s'installer à Montréal où elle habite toujours.

¹⁷ Tous les noms cités dans cette thèse sont fictifs.

À cause de la guerre civile du Sri Lanka, les parents de Sachini, fiancés à cet époque-là, immigrèrent au Québec, chacun de son côté. Ils choisissent cette province parce que des membres de leurs familles respectives y vivent déjà. Ils se marient toute de suite après leur arrivée et Sachini naît quelques mois plus tard à Montréal.

Les pères de Nabeela et de Taani (deux filles d'origine indienne) et de Gayan (un garçon d'origine sri-lankaise) se réfugient au Québec non seulement pour offrir de meilleures conditions de vie à leurs enfants (qui les rejoignent un peu plus tard), mais aussi pour envoyer de l'argent à leurs familles restées dans leur pays d'origine.

Comme ces portraits le montrent, divers parcours et raisons motivent et structurent la migration de la population sud-asiatique, comme c'est d'ailleurs le cas des autres populations immigrantes.

Selon nos données, de nombreuses familles sud-asiatiques ont quitté leur pays d'origine parce qu'ils y vivaient dans un climat d'insécurité politique ou sociale ou encore, liée à leur appartenance ethnique ou religieuse. En réponse à la question « *Pour quelle raison principale avez-vous émigré?* », près d'un cinquième des parents qui ont répondu à notre questionnaire ont choisi « *Situations politiques et sociales difficiles dans mon pays d'origine* ». La famille d'Adan (un garçon d'origine bengalie, école A) a quitté le Bangladesh à cause des menaces dont faisait l'objet sa mère à cause de ses activités sociales contre la drogue dans les faubourgs pauvres du pays. Le père d'Ibrahim (un garçon d'origine pakistanaise, école A) est parti du Pakistan à cause des persécutions locales contre les musulmans chiites, qui représentent une minorité religieuse dans ce pays.

Ces immigrants sont majoritairement des demandeurs d'asile au Canada¹⁸. L'enseignante en accueil des élèves sous-scolarisés rapporte le fait que certains élèves originaires de l'Asie du Sud se sont réfugiés au Canada non pas à cause des situations à risque de leurs parents, mais plutôt à cause des menaces qui avaient touché leur propre sécurité :

¹⁸ Rappelons que selon le MICC (2008, p. 26), les immigrants de la catégorie des réfugiés constituent la première catégorie des immigrants des pays sud-asiatiques au Québec (Inde, Pakistan, Sri Lanka et Bangladesh).

« Une fois, j'ai eu un Sri-lankais qui avait connu des problèmes de kidnapping. Ses parents l'avaient envoyé tout d'abord en Suisse. Je pense que son frère et lui avaient été menacés. Je n'ai jamais très bien compris l'histoire. Il n'avait pas compris son histoire lui-même non plus. Il n'avait que 12-13 ans. Il avait passé au moins un an en Suisse et puis il était arrivé ici » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« Le dernier, c'était l'année passée et le petit était venu parce que semble-t-il dans son pays il s'était fait battre par la Police assez violemment, y compris dans les parties génitales. Moi, j'ai vu par hasard un peu le rapport médical. Il avait des problèmes. Est-ce que c'était une victime ou c'était un méchant ? Je ne sais pas » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Les membres de nombreuses familles immigrantes (particulièrement ceux des familles réfugiées) n'arrivent pas à immigrer ensemble. Ainsi, près de 45 % des parents répondant à notre questionnaire ont avoué qu'au moment de leur immigration au Québec, un, quelques-uns ou la totalité des autres membres de leur famille n'étaient pas avec eux. Ils arrivent généralement au Québec dans deux voyages différents avec une distance temporelle plus ou moins importante. La plupart du temps, l'un des deux parents (généralement le père) arrive avant les autres membres de la famille pour s'établir. Après avoir obtenu sa résidence permanente, il fait la demande pour les autres, qui arrivent plus tard :

« (...) en général, c'est cette situation-là qu'on retrouve. Souvent le papa est venu à l'avance quelques années pour se trouver du travail, faire la paperasse, puis après ça il demande pour que la femme et les enfants suivent. En général! On a aussi le cas où ils viennent tous d'un coup, mais en général, il y a quelqu'un qui est venu d'abord » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« (...) la petite fille qui est là cette année, elle est venue avec trois, quatre frères sœurs, mais il y en a encore trois, quatre qui sont restés là-bas » (enseignante en accueil, école B).

Une autre partie des immigrants sud-asiatiques au Québec ont quitté leur pays afin de rejoindre le(s) membre(s) de leur famille, ce qui est l'une des deux réponses les plus fréquemment choisies par les parents répondant à notre questionnaire (25 %) ¹⁹. Fait intéressant, la plupart de nos répondants n'avaient pas de préférence particulière pour le Québec par rapport aux autres provinces canadiennes. Cependant, ceux qui ont préféré le

¹⁹ Rappelons que selon le MICC (2008, p. 26), les immigrants de la catégorie du regroupement familial constituent la deuxième catégorie des immigrants des pays sud-asiatiques au Québec (Inde, Pakistan, Sri Lanka et Bangladesh).

Québec l'ont fait majoritairement à cause de la présence de membres de leur famille dans cette province.

« Moi, ma mère est venue en premier. Elle est venue parce que son frère a appliqué pour elle. C'est comme ça que mon père aussi est venu. Mais lui, il est venu aussi pour des meilleures conditions de vie, ramasser de l'argent à envoyer à sa famille au Bangladesh » (Nadia, fille d'origine bengalie, école B).

L'enseignante en accueil des élèves sous-scolarisés rapporte que parmi ses élèves d'origine sud-asiatique, il y a occasionnellement des jeunes qui immigrent au Québec sans être accompagnés par un membre de famille, mais plutôt par un « gardien ». D'après cette enseignante, ces adolescents qui sont presque toujours des garçons, habitent avec un autre jeune un peu plus âgé de leur communauté :

« À l'occasion, quand ils sont un peu plus vieux, ils viennent seul avec un 'Guardian' (ce qu'ils appellent un gouârrdienne). [Il] est à peine plus vieux que lui, qui généralement travaille nuit et jour, donc le jeune est laissé pas mal à lui-même. Mais financièrement, il a toujours l'air assez riche parce que, comme il est réfugié, je pense que le ministère de l'Immigration lui donne un certain montant chaque mois » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Pour certaines autres familles provenant de l'Asie du Sud, comme pour beaucoup d'autres familles immigrantes, c'est le rêve d'offrir à leurs enfants une vie meilleure et un avenir plus prometteur qui les encourage à quitter leur pays. Les témoignages suivants le confirment :

« Je pense que c'est pour notre futur. Pour notre éducation. Je rentre au Cégep l'année prochaine donc j'étais en train de parler à mon père : « Pour aller en médecine, j'ai besoin de sciences », Et mon père dit que oui, que j'ai besoin de faire trois mois à [X] pour reprendre mes maths et ma chimie et ma physique. Il dit : « Tu veux faire quelque chose dans ta vie ? Fais-le. On est venu ici pour que vous ayez une meilleure vie que les autres enfants en Inde. Ils ont des vies épouvantables » (Tania, fille d'origine indienne, école B).

Comme en témoigne l'extrait précédent, habituellement ces familles espèrent beaucoup du système scolaire québécois pour favoriser la promotion sociale de leurs enfants. Ainsi, 22 % des parents répondant au questionnaire ont déclaré qu'ils ont émigré « *pour offrir aux enfants un meilleur accès à l'éducation* ».

« *For South Asian parents, education is very important. Many times it's one of the reasons that they do come to Canada. So their kids can get a better education because it's not always appropriate or available, depending on what country they're coming from* » (intervenante communautaire, CCFSA).

D'autres familles sud-asiatiques émigrent afin d'améliorer leur sécurité financière. Il s'agit de l'autre motif le plus fréquemment donné par les parents répondant à notre questionnaire (25 %). Les intervenants scolaires et communautaires interviewés affirment également que cette raison est « *souvent exprimée* » (intervenant communautaire, Jeunesse-Unie) par leur clientèle d'origine sud-asiatique. Fait intéressant à noter, ce motif est beaucoup plus souvent évoqué par les parents des élèves en accueil identifiés comme sous-scolarisés.

« (...) « Ici on est pour l'étude! », ça c'est la formule consacrée. Mais il y a ceux qui avouent que c'est pour le système médical, il y en a d'autres aussi qui disent que c'est pour l'argent que le gouvernement donne (...). Ce sont des réfugiés. Je ne juge pas du tout, mais c'est quelque chose qui est très, très important. Donc, ils viennent ici un peu pour sortir de la misère » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Tel que le suggèrent certains des extraits d'entrevues précédents, dans plusieurs cas, les parents émigrent pour améliorer non seulement la situation financière de leur famille nucléaire, mais aussi celle des membres restés dans leur pays :

« [Mes parents ont quitté le pays] pour faire plus d'argent pour la famille de ma mère » (Sanduni, fille d'origine sri-lankaise, école B).

« Mon père devait venir ici pour ramasser de l'argent pour sa famille » (Tara, fille d'origine indienne, école B).

Comme on le voit à travers certains des témoignages précédents, les raisons qui ont motivé la migration ne sont pas toujours aussi distinctes et ne se restreignent généralement pas à une seule. En effet, la plupart du temps, la décision de partir est motivée par un ensemble de facteurs qui sont non seulement d'ordre politique, social ou/et économique, mais aussi d'ordre culturel (meilleur accès à l'éducation). Par ailleurs, habituellement dans une migration, les raisons du départ du pays d'origine et le choix de la terre d'accueil sont étroitement liées. Le Canada, réputé à l'échelle mondiale pour ses politiques et ses programmes libéraux en matière d'immigration, est évidemment une bonne destination pour ceux qui cherchent la sécurité sociopolitique et économique. Ainsi, sur les 22 parents qui ont choisi d'immigrer au Canada plutôt que dans un autre pays d'immigration, 13 ont opté pour le Canada pour cette raison précise :

« (...) c'est un choix. Alors, ils choisissent parmi des options. Alors c'est sûr que c'est intéressant : la liberté, le système de l'éducation est gratuit, le système de santé est gratuit » (directeur adjoint, école A).

« C'est les mêmes raisons qui se ressemblent, comme moi. Tu sais, la famille est instable là-bas. Il y a la guerre là-bas. Le Canada, il est quand même réputé pour être un bon pays » (Nayana, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

En outre, la catégorisation des motifs de migration et des trajectoires migratoires facilite notre compréhension des expériences des familles immigrantes et de leurs enfants. Le projet et les trajectoires migratoires influencent directement la vie socioscolaire de ces derniers. Ainsi, tel qu'expliqué au chapitre II, lorsque le projet migratoire est choisi, il présente des facteurs de protection dans la vie scolaire des enfants. En effet, dans un tel cas, il est possible de se projeter dans l'avenir, y compris d'ajuster la façon de penser, d'imaginer la vie dans le nouveau pays et de s'équiper des outils sociolinguistiques nécessaires pour cette vie. Par contre, un départ précipité, forcé ou obligé, à la suite d'une expérience d'anxiété et d'insécurité – ce qui est le cas de la plupart des réfugiés - peut constituer une condition défavorable à l'épanouissement d'un enfant et à son adaptation à sa nouvelle vie dans le pays d'accueil. En effet, la nature soudaine ou involontaire d'un projet migratoire peut générer des tensions au sein de la famille et des sentiments de stress, d'appréhension ou d'inconfort chez les enfants :

« (...) ce sont des réfugiés alors (...) ce sont dans des cas comme cela que les enfants sont affectés par le fait d'avoir vécu le traumatisme. L'enfant qui a vécu dans leur pays une situation difficile, par exemple au Sri Lanka où il y a eu des guerres pendant des années. Cela va affecter les enfants et surtout les enfants au secondaire qui comprennent ce qui s'est passé » (conseillère d'orientation, école B).

« C'est un enfant timide, très nerveux, très agité qui semble avoir une famille très étrange. Par exemple, un père qui avait l'air un peu saoul, qui était énervé un matin ici à l'école (...) pour expliquer qu'il voulait payer les frais de scolarité de son fils même s'il partait à Vancouver une semaine ou deux et il voulait garder la place de son fils. Finalement, il est retourné plus tard que prévu. C'est quelque chose à voir avec l'immigration. C'est une sorte de crainte. L'enfant est affreux tout le temps, tout le temps » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Par ailleurs, le traumatisme, le chagrin et différents problèmes socioéconomiques causés par la séparation des membres des familles réfugiées exercent de profonds effets psychologiques défavorables sur leurs enfants, qui peuvent avoir des répercussions négatives sur leurs résultats scolaires :

« Souvent, un parent est encore au pays d'origine, aussi des cas de parrainage difficiles. Il y a une famille dont la mère est venue (le père est décédé) et qui veut parrainer un jeune enfant resté au pays d'origine, mais puisqu'elle n'a pas le droit au

bien-être social pour parrainer, alors la famille finit par vivre sur les prêts et bourses d'un plus grand garçon qui est au cegep. C'est les petites histoires d'horreur de l'accueil... et il y en a toutes les semaines. Représentatives des familles sud-asiatiques, parmi d'autres groupes » (directeur adjoint, école A).

« (...) elles sont arrivées l'an dernier, elle et sa mère. Son père, lui, était ici depuis 7 ans (...) la famille est réunie après plusieurs années, mais les enfants ont changé, ça fait longtemps! (...) L'arrivée a été difficile même si le parent était déjà sur place et a préparé le terrain. La réunification de la famille est difficile à vivre. La fille que j'ai en ce moment est reconnue dans la classe comme une élève qui ne parle pas. Une fois que tu les as dans ton bureau et que tu commences à les faire s'exprimer, ça se débloque. C'est comme une ouverture. Elle ne se voyait pas s'exprimer ou faire des blagues, ça la soulageait de le faire avec moi. Elle n'a pas cette communication-là dans la famille (...) » (travailleuse sociale, école B).

En ce qui concerne l'impact d'une trajectoire migratoire précipitée et non planifiée sur la réussite socioscolaire des enfants, une série de résultats complexes ressortent de nos données. Dans certains cas, étant donné le statut prioritaire que prend la sécurité dans ces familles, l'éducation perd sa place dans l'échelle des valeurs familiales :

« Certaines personnes, surtout des premières générations, sont ici en survie. Ils tentent de survivre. Ils ont échappé à des régimes totalitaires violents et là, ils ont une chance de se refaire une vie. (...) L'éducation, c'est une deuxième priorité parce qu'ici, ils savent que l'enfant est en sécurité, qu'il apprend quelque chose » (intervenant communautaire, Jeunesse-Unie).

« La motivation que moi j'ai ou que je donnerai à mes enfants, est toujours relative à ce qu'on a déjà. Si t'es très heureux de passer d'un 3 et demi à un 4 et demi parce que pour toi, vous venez de prendre 75 % plus d'espace, super. Maintenant si t'avais fait un tour de l'autre côté, à Ville Mont-Royal, tu verras qu'il y a autre chose aussi. Maintenant est-ce que c'est des rêves auxquels on peut accéder? Est-ce que c'est une motivation qui nous est donnée? Peut-être pas à la première génération quand ils savent qu'ils sont partis de là-bas, et puis que là, on a plus de bombes, on a un toit, on a chaud. Une pièce de plus ça va être assez pour ma vie. La motivation n'est pas toujours facile » (directeur adjoint, école A).

Évidemment, l'enfant de plusieurs de ces familles risquent d'obtenir des résultats décevants à l'école. Cependant, certains d'entre eux semblent comprendre eux-mêmes que la réussite scolaire est la clé d'une nouvelle vie, bien que dans leur famille, l'éducation ne soit pas vraiment mise en valeur. Pour ces enfants, la famille semble alors perdre son statut de soutien, leurs compétences personnelles deviennent le point de départ de leur réussite et l'école la seule avenue pour un avenir meilleur. Ishan, le frère aîné de Nayana (un garçon d'origine sri-lankaise, école A), a perdu sa mère au Sri Lanka, dans un crime d'honneur, alors qu'il n'avait

que six ans. La mère a été brûlée vive par ses propres frères à cause de son mariage d'amour avec le père de ses fils. Celui-ci « *essaie d'éteindre le feu, mais il ne lui reste qu'une brûlure sur la main gauche* », raconte Nayana. Pour échapper aux menaces de ses beaux-frères, il s'enfuit au Québec, chez ses deux sœurs déjà immigrées, et laisse ses deux fils chez ses parents. Ishan, quant à lui, commence son primaire au Sri Lanka. Puis, Ishan qui a alors dix ans et Nayana qui en a cinq partent rejoindre leur père à Montréal. Ils habitent tous ensemble dans un appartement avec les deux tantes et leur famille. Ishan passe un an en classe d'accueil et intègre ensuite une classe régulière. Il termine son secondaire dans le temps prévu, avec succès. Il a même le cran de devenir membre de la Ligue des cadets de l'air au début de son secondaire même s'il ne maîtrise pas encore le français et ne profite pas d'un soutien parental. « (...) *je remonte dans le temps de mon frère, quand il était au secondaire (...) Parce qu'au début-début, on habitait tous dans la même maison (...) C'est là que j'ai réalisé à quel point c'était difficile pour mon frère. Il travaillait là, dans la cuisine, puis plein de bruit autour, le téléphone sonne et là-bas, ils crient au téléphone au pays. Plein de choses comme ça. Non, parfois il n'y a pas cette conscience* », raconte Nayana. Ishan fait deux ans au cégep et entre à l'université dans son domaine préféré. « *Moi je dis, la lumière de ma vie, c'est mon frère. C'est lui qui a foncé dans tout, mais il a choisi les bons chemins. Ça fait que c'est vraiment, c'est lui que je suis* », affirme Nayana.

Contrairement à certaines familles réfugiées, comme celle de Nayana et de son frère, où l'éducation perd sa valeur, dans d'autres familles réfugiées, à l'inverse, la réussite scolaire des enfants revêt beaucoup d'importance. En effet, elle devient la seule clé qui fera progresser toute la famille. Plutôt, elle sera la réussite de toute la famille. Dans certains cas, les enfants performant bien à l'école ou même « surperforment » par rapport à la moyenne. Les parents de ces enfants ont des attentes élevées, mais réalistes pour leur réussite scolaire. Tel que nous l'avons montré au chapitre II, c'est surtout le cas des familles qui ont un capital socioculturel élevé, mais un statut socioéconomique faible au Québec. Il semble que la mémoire collective de ces familles, de leur émigration et de leur intégration dans la nouvelle société motive la réussite scolaire des enfants. En effet, les difficultés vécues dans le pays d'origine et lors du passage du pays d'origine au pays d'accueil donnent à ces familles un fort sentiment de leur propre identité, qui motive la réussite scolaire de leurs enfants. Dans ces familles, les parents

profitent de chaque occasion pour rappeler à leurs enfants, les raisons, les objectifs et les difficultés de l'immigration. Adan (un garçon d'origine bengalie, école A) parle de la réaction de sa mère quand elle a su qu'il avait des problèmes interpersonnels à l'école :

« Ma mère pleurait toujours : « Qu'est-ce qui se passe ? C'est pour ça que je t'ai emmené au Canada ? Tu penses que tu vas aller loin avec ça ? » Ils me donnaient toujours des conseils ».

Tel que le suggère ce témoignage, les problèmes que vivent les enfants à l'école renvoient à une autre dimension qui dépasse largement le contexte scolaire. En effet, pour leurs familles, les problèmes scolaires des enfants représentent l'échec du projet migratoire. Cette perception est effectivement un des secrets de la réussite scolaire des jeunes de ces familles car la plupart du temps, ils ont grandement envie de récompenser les efforts et les sacrifices de leurs parents. Prenons le cas d'Adan. Sa famille se réfugie dans l'urgence au Québec à la suite d'événements qui menacent la sécurité de la mère au Bangladesh. Il a 15 ans au moment de son arrivée dans le système scolaire québécois. Après une seule année en classe d'accueil, on l'intègre rapidement en secondaire 3. L'année suivante à l'école, il affronte certains problèmes d'ordre interpersonnel qui influencent négativement sa réussite, mais Adan fait de son mieux pour se motiver, « *tout arranger* » et sortir de ses problèmes parce qu'il « *ne pouvait pas voir la tristesse de ses parents* » à ce sujet :

« Ils ont appelé mon père (...). Il était triste. Il a pleuré devant monsieur [X] et j'ai commencé à pleurer aussi (...). Ce jour-là, j'ai dit à monsieur [X] que je n'allais pas répéter quelque chose comme ça (...) parce que je ne veux plus faire quelque chose qui va faire pleurer mon père. Il a juste pleuré et il n'a rien dit après ».

Cependant, dans d'autres familles réfugiées où les parents insistent sur la réussite scolaire de leurs enfants, ces derniers « sous-performent » parce que les attentes des parents ne sont pas réalistes, compte tenu de leurs ressources socioéconomiques et culturelles ou qu'elles sont en contradiction avec la norme des exigences que les enfants rencontrent à l'école. Ainsi, ces attentes trop élevées et irréalistes n'entraînent que du stress, un manque de concentration, des résultats non-satisfaisants, un choc culturel et une aliénation des enfants et de leurs parents :

« Mais c'est beaucoup, beaucoup de pression. Dès qu'elle a une mauvaise note, Aaaaa! Elle a les yeux pleins d'eau! (...) Et la petite de 12 ans qui a déjà fait son primaire ici l'année passée, qui commence justement à s'intégrer un petit peu dans la société, puis à avoir des vues différentes de la mère! » (enseignante en accueil, école B).

Nous avons également constaté que les enfants de certaines familles réfugiées n'ont qu'une vague idée de la raison de l'immigration de leurs parents. Il y a peut-être des histoires douloureuses à ce sujet que les parents préfèrent cacher à leurs enfants ou dont ils ne veulent plus parler :

- Vous n'avez jamais demandé à vos parents pourquoi ils étaient venus au Canada ?
- Non.
- Non. On est contentes d'être ici. On ne devrait pas poser des questions comme ça. C'est la vie (filles d'origine indienne, école B).

Par conséquent, les enfants ne voient pas ce qu'ils ont à gagner dans le projet migratoire. De plus, les secrets que renferme la vie psychique et relationnelle des parents entraînent souvent des distorsions dans les communications de la famille. Ces distorsions, jointes à l'interdit qui est imposé aux enfants de connaître l'événement en cause, peuvent avoir des conséquences dramatiques sur leur adaptation socioscolaire, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Il y a beaucoup de mensonges, de non-dits. Il y a des choses que les élèves ne comprennent même pas; des parents qui ne parlent pas, des conflits qui perdurent. Ils subissent beaucoup de choses; ils ne posent pas de questions parce qu'ils ont peur » (psychoéducatrice, école B).

5.2 LES CONNAISSANCES ET LES ATTITUDES LINGUISTIQUES DES PARENTS

En ce qui a trait à la connaissance linguistique des parents sud-asiatiques, les intervenants scolaires nous disent que comme un nombre important de parents sont réfugiés et sont arrivés au Québec sans aucune planification, ils connaissent très rarement le français :

« Je dirai que la moitié de mes parents ne parlent ni français ni anglais. Parce qu'il faut faire attention, ici on a beaucoup de clientèle réfugiée, pas nécessairement immigrante. Donc ils ne sont pas contraints de maîtriser une des deux langues officielles » (directeur adjoint, école A).

Ainsi, 89 % des parents répondant à notre questionnaire ont affirmé que leur connaissance du français est moyenne, mauvaise ou très mauvaise. Cependant, il existe un large consensus parmi les intervenants scolaires et communautaires pour dire qu'à cause des liens historiques étroits entre les pays de l'Asie du Sud et l'Empire colonial britannique, les parents sud-asiatiques adoptent l'anglais comme langue seconde, au détriment du français. C'est également la langue qu'ils connaissent le plus. Toutefois, plusieurs intervenants scolaires affirment qu'une proportion importante des parents originaires de l'Asie du Sud ne parle

aucune de ces deux langues. Ainsi, 56 % des parents qui ont répondu au questionnaire ont affirmé que leur connaissance de l'anglais était moyenne, mauvaise ou très mauvaise.

Presque tous les intervenants scolaires et communautaires soulignent que la méconnaissance du français empêche les parents d'aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires, ce que confirment les parents interviewés, ainsi que les élèves. Ce facteur serait également un obstacle à leur communication avec l'école et à leur participation aux activités scolaires. Ainsi, les jeunes d'origine sud-asiatique, comme d'autres élèves immigrants, servent d'interprètes entre l'école et la maison. Ils traduisent les lettres de l'école et jouent le rôle d'interprètes lors des rencontres parents-enseignants, traduisant d'une langue vers l'autre. Bien que la plupart des intervenants scolaires aient affirmé qu'ils sont à l'aise avec cette méthode de communication, certains élèves interviewés nous rapportent que cette tâche est parfois lourde pour eux, soit à cause de leurs compétences linguistiques déficientes ou à cause de la peur ou de la honte qu'ils ressentent lorsqu'ils doivent traduire une situation problématique :

« Ça fait que, regarde, je ne vais pas lui donner ça [la lettre en français] (...) il faut que je la traduise et dans la traduction, je suis plus ou moins bon. Ça ne me tente pas de lui répondre à toutes ses questions » (Ibrahim, garçon d'origine pakistanaise, école A).

Les lacunes linguistiques des parents peuvent par ailleurs entraîner leur dépendance à leurs enfants et ainsi, renverser le rôle des parents et des enfants. En effet, grâce à l'influence de l'école et des pairs, les jeunes apprennent le français plus rapidement que leurs parents. Cela les place alors dans une position où, le cas échéant, ils doivent jouer, dans différents contextes, non seulement le rôle d'interprète pour leurs parents, mais aussi le rôle de « médiateur » (Tyyskä, 2008 : 79) :

« Dans la famille, c'est souvent le seul qui sait parler le français et l'anglais. Donc, au moment du bulletin, ils accompagnent les parents et font la traduction. Donc, c'est pas simple là. C'est pas facile pour eux de s'intégrer parce qu'ils sont tout jeunes et en arrivant ici, ils soutiennent la famille de par leur ouverture, de par leur langue » (enseignante d'histoire, école A).

Ces changements de rôles peuvent conduire à des problèmes au sein de la famille : il arrive que les parents sentent qu'ils perdent peu à peu leur autorité sur leurs enfants, particulièrement s'ils constatent que ces derniers abusent parfois de leur avantage linguistique pour les tromper :

« Je peux tellement le fourrer dans le sens que je veux » (garçon d'origine indienne, école B).

« Il y a du monde qui abuse de cette confiance-là. Ils font signer des papiers sans informer (...) comme [dans le cas de] suspensions ou des choses comme ça, là » (Nayana, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

« Si tu as un enfant qui est la voix de ses parents, on ne sait pas des fois ce qu'il dit à ses parents » (conseillère d'orientation, école B).

Cette situation pourrait donner lieu à des tensions familiales, surtout qu'en général, les différences linguistiques peuvent compliquer les communications intergénérationnelles et la transmission de la culture d'origine et qu'en particulier, la culture sud-asiatique préconise un style parental traditionnel et patriarcal. Avec l'inversion des rôles, on pourrait par ailleurs assister à une parentalisation des enfants qui prennent en charge leurs parents. Ceci pourrait avoir une influence négative sur l'expérience socioscolaire et particulièrement, la réussite scolaire non seulement en réduisant le temps que les enfants peuvent consacrer à leurs études, mais aussi à cause des effets psychologiques qu'une telle situation peut avoir sur eux. En effet, il semble que ces enfants, souvent extrêmement matures et sérieux, cachent un noyau dépressif :

« Moi, ces jours-ci, j'ai de la difficulté dans les maths parce que je ne pouvais pas aller dans mes cours. Je devais aller dans d'autres classes et parler à des gens de mon frère parce que mes parents avaient de la difficulté à maîtriser le français et où on allait, c'est juste le français donc je devais faire la traduction » (Tara, fille d'origine bengalie, école B).

« (...) Elle prend la relève, très, très mature pour son âge, très prude, très renfermée aussi » (enseignante d'histoire, école A).

5.3 LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE

Comme nous l'avons expliqué au chapitre II, le statut socioéconomique se mesure à partir de trois éléments : le niveau d'éducation des parents, leur profession et le revenu familial.

En ce qui a trait au niveau d'éducation des parents sud-asiatiques, les intervenants scolaires et communautaires nous rapportent un taux élevé de parents peu scolarisés. Ainsi, près de 67 % des parents qui ont répondu à notre questionnaire ont déclaré qu'ils n'ont qu'un diplôme d'études primaires ou secondaires. Par ailleurs, 55 % d'entre eux n'ont fait aucune étude ou formation professionnelle depuis leur arrivée au Canada. Les témoignages suivants montrent

que cet état de fait a une influence directe sur les ressources culturelles et la réussite scolaire des enfants :

« Il y a pas beaucoup de références. Comme moi, j'enseigne l'histoire et on part de loin parce qu'ils connaissent pas. Il y a pas de références visuelles, il n'y a pas de connaissance par rapport au monde. C'est très fermé » (enseignante d'histoire, école A).

« Les familles sri-lankaises ne « supportent » [soutiennent] pas beaucoup. Par exemple, dans mon cas, vu que ma famille n'a pas beaucoup d'éducation ici, (...) c'est différent. Ça fait longtemps qu'ils ont été à l'étude. Là-bas ils ont étudié, mais c'est pas la même chose ici. Ça fait que, c'est ça, les familles sont pas vraiment capables de « supporter » leurs enfants » (Nayana, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

Cependant, les intervenants scolaires ont tendance à préciser que les familles sri-lankaises et sikhes sont généralement plus éduquées que les autres familles sud-asiatiques. Ainsi, les six parents répondant au questionnaire qui sont titulaires d'un diplôme universitaire sont d'origine sri-lankaise.

« Les sikhs souvent sont scolarisés. C'est très, très valorisé d'étudier longtemps. Les parents sont aussi plus impliqués » (enseignante en accueil, école A).

En ce qui concerne le revenu familial, il existe un large consensus parmi les intervenants scolaires et communautaires pour dire que les élèves originaires de l'Asie du Sud viennent majoritairement des familles à faible revenu, surtout dans le cas des élèves en accueil qui viennent d'arriver au Québec :

« À 90 % extrêmement pauvres! On est dans la survie. On oublie l'histoire des trois repas équilibrés par jour. Ça c'est une utopie là (...). Là c'est un peu plus difficile à comprendre parce que les élèves ont un uniforme, mais ce que je constate c'est qu'il y a des élèves qui n'ont qu'un seul T-shirt. C'est toujours le même, toute la semaine » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« À un moment donné, quand la petite fille elle dit, « J'ai faim monsieur ». « T'as mangé quoi ? » « Hier on a partagé un beigne à quatre personnes ». [Il expire profondément.] Ok! Ça frappe. Puis là tu fais, ok, je descends en bas, on va la nourrir. On va la nourrir, je m'en fous combien ça coûte. On va la nourrir, c'est tout. On va juste trouver une façon de la nourrir. (...) Puis t'en a à tous les jours comme ça. Ça fait que, tu trouves les moyens. T'inventes des choses. Il y a des ateliers de cuisine dans mon programme d'accueil maintenant. Je sais aussi que c'est pour leur apprendre à cuisiner, mais je sais aussi que ça fait que ces soirs dans l'année, ils amènent quelque chose à manger le soir à la maison pour tout le monde » (directeur adjoint, école A).

« Ils sont pauvres. Il y a ceux qui sont issus d'immigration, ce sont des parents qui sont sur le bien-être social » (conseillère d'orientation, école B).

Cependant, la plupart des intervenants apportent la précision : les situations financières difficiles seraient nettement plus nombreuses au sein des familles d'origine pakistanaise :

« (...) Surtout les familles pakistanaises! La première journée, les parents sont avec l'élève et ils demandent toute de suite : « *the money for the food! The money for the bus! Please, tell me! Explain! We are very, very poor!* » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Ainsi, comme le montrent les témoignages suivants, de nombreuses familles d'élèves originaires de l'Asie du Sud sont logées dans de petits appartements où s'entassent plusieurs personnes par pièce :

« Maintenant, il y a mon père, ma mère, mon grand frère et sa femme, mon autre frère et moi. J'ai mes deux sœurs et bientôt, quand leurs maris vont venir, elles vont partir chez eux. Elles attendent que leurs maris viennent. J'ai deux nièces et je vous ai dit que j'avais une autre sœur, mais en 2005, elle s'est mariée et elle s'est séparée. Elle n'habite pas avec nous » (fille d'origine pakistanaise, école A).

« Ce qu'on entend c'est que c'est vraiment des conditions difficiles pour la plupart d'entre eux. Parc-Extension, ça veut dire petits appartements avec beaucoup, beaucoup de monde par pièce. C'est tout ce qu'on en sait. Puis la plupart des familles sont relativement un peu plus nombreuses que les [familles] québécoises » (directeur adjoint, école A).

« Les parents sont restés à Toronto et les enfants sont venus vivre chez la tante cette année. La tante, elle se ramasse avec 6-7 enfants. En tout cas, elle en a trois. Euh! Ils vivent tous ensemble (...) » (enseignante du CPF, école B).

« Moi, j'ai l'impression qu'ils sont dépassés. Ils vivent dans des petits logements avec pas de pièce tranquille » (enseignante en accueil, école B).

Les intervenants scolaires et communautaires ainsi que les élèves nous rapportent également le cas d'élèves d'origine sud-asiatique qui, pour des raisons d'ordre financier, sont obligés de travailler en plus de leurs études ou qui doivent tout simplement quitter l'école :

« Des fois, les parents ne peuvent pas trouver un emploi et les enfants vont aller travailler » (commissaire scolaire).

C'est la plupart du temps le cas de jeunes dont les parents n'ont pas trouvé d'emploi parce que le gouvernement du Québec n'a pas reconnu leur diplôme.

« À cause de la non-reconnaissance des diplômes, les parents ont beaucoup de difficulté à trouver de l'emploi et c'est pour ça qu'ils dépendent de leurs enfants » (directeur adjoint, école B).

« (...) À la lumière de la réalité au Québec (la difficulté pour les parents de travailler avec les diplômes non reconnus), les enfants sont forcés de travailler » (commissaire scolaire de la CSDM).

« Aussi, des fois, les parents ne trouvent pas d'emploi, mais les enfants vont aller travailler » (intervenant communautaire, Jeunesse-Unie).

Sanduni, une fille d'origine sri-lankaise à l'école B, et ses sœurs sont obligées de travailler en plus d'étudier, pour gagner la vie de la famille parce que leur père est malade :

« Je ne peux pas gaspiller du temps. Je rentre à la maison, je fais mes devoirs à moitié. Après, je vais au travail. Après, je rentre, je finis et je dors. Je n'ai pas de temps pour faire d'autre chose des fois, mais c'est correct ».

Cependant, les intervenants scolaires et communautaires s'entendent pour dire que ce sont plutôt les garçons qui sont obligés de travailler pour combler les besoins financiers de leur famille.

En ce qui a trait à la profession des parents, 47 % parents répondants au questionnaire ont déclaré qu'ils étaient au chômage. Les autres travaillent majoritairement dans les secteurs du commerce de détail, des services de restauration ou des usines. Cette réalité se reflète dans les témoignages des élèves interviewés :

« Ma mère, elle travaille pas. Mon père travaille dans un resto » (Bahir, garçon d'origine indienne, école A).

« Ma mère est à la maison et mon père travaille dans une usine » (Ibrahim, garçon d'origine pakistanaise, école A).

« Ma mère reste chez nous, elle s'occupe de nous et mon père travaille dans un restaurant (Amit, garçon d'origine bengalie, école B).

« Moi, ma maman, elle est à la maison et mon père travaille dans un restaurant » (Nalimi, fille d'origine bengalie, école B).

« [Ma mère est à la maison.] Mon père travaille dans deux restaurants » (Tara, fille d'origine bengalie, école B).

« Mon père est cuisinier et ma mère travaille dans une manufacture de nourriture, de pizza » (Nabeela, fille d'origine indienne, école B).

Ce retard dans l'insertion économique des parents s'explique principalement par leur connaissance limitée du français, leur faible niveau de scolarité ainsi que le fait que leurs diplômes ne soient pas reconnus au Québec. Il semble que ces facteurs contribuent également à accroître l'isolement social des familles sud-asiatiques et leur dépendance à leur réseau

communautaire ethnique. Parmi les 19 parents répondant à notre questionnaire qui ont occupé un emploi, 12 ont été « souvent en contact avec la communauté sud-asiatique » dans le cadre de leur emploi.

Par ailleurs, la plupart des personnes interviewées, y compris les élèves et les parents, rapportent que ces derniers ont des horaires de travail chargés :

« Ils doivent travailler pour sauver la famille. Tu sais, nourriture, etc. Ça fait qu'ils n'ont pas vraiment le temps de voir qu'est-ce que l'enfant fait » (Nayana, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

« Ce qui est important aussi c'est que la famille est tellement dans la survie que l'enfant et son école n'est pas vraiment dans les priorités de la famille » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Comme l'illustrent les extraits d'entrevues précédents, les longues heures d'absence de la maison conjuguées à leurs lacunes linguistiques pourraient rendre les parents de moins en moins disponibles pour leurs enfants. Dans une telle situation, les enfants sont longtemps laissés à eux-mêmes ce qui, dans certains cas, pourrait représenter un risque pour les jeunes qui n'ont pas une attitude assez responsable face à leurs tâches scolaires. Dans d'autres cas, cela pourrait conduire les enfants à être attirés par les pairs ou par des structures collectives alternatives comme les gangs de rue :

« Moi, j'en ai beaucoup qui travaillent de nuit dans des industries. (...) des enfants qui arrivent en retard parce que les parents sont pas rentrés du travail encore puis ils doivent gérer eux-mêmes le réveil-matin, de se lever à temps » (enseignante en accueil, école B).

« La mère et le père travaillent à deux endroits. Le résultat est que l'enfant est laissé à la maison, seul. Qu'est-ce qu'il va faire ? Il regarde la télévision, il fait des *games* sur les instruments électroniques, *Ipod touch* et les gadgets » (commissaire scolaire de la CSDM).

Rappelons néanmoins que les intervenants scolaires et communautaires n'ont pas toujours l'ensemble des informations concernant le capital culturel des familles. De plus, selon certains répondants du milieu communautaire et selon les parents eux-mêmes, dans plusieurs cas, le fait que les parents vivent des situations financières difficiles n'est pas lié à leur profil socioéducatif, mais plutôt à leur profil de nouveaux immigrants.

5.4 LE CAPITAL CULTUREL DE LA FAMILLE

5.4.1 La valeur de l'éducation et les attentes parentales quant à l'école

Les parents et le commissaire scolaire interviewés affirment que les parents des familles sud-asiatiques valorisent beaucoup l'éducation et qu'ils ont des attentes assez élevées face à la réussite scolaire de leurs enfants et ce, que les parents soient éduqués ou non :

« L'éducation comme telle, c'est une valeur très forte pour tous les groupes sud-asiatiques » (commissaire scolaire de la CSDM).

En outre, les parents répondant au questionnaire souhaiteraient tous que leurs enfants fassent des études collégiales ou universitaires. Plus précisément, en réponse à la question « *Idéalement, quel niveau scolaire souhaitez-vous que votre enfant atteigne ?* », 75 % des parents répondants du questionnaire ont choisi les études universitaires et 25 %, les études collégiales. La plupart des intervenants scolaires et communautaires confirment ce souhait.

« La valeur de l'éducation, en un mot, est assez élevée [La famille] les oblige en fait de respecter. Très studieux, très polis. Tu vois que la famille est très importante au niveau de la discipline des enfants, au niveau de l'encadrement, le devoir doit être toujours fait » (enseignante d'anglais, école A).

En ce qui concerne les différences intergroupes à ce sujet, selon nos intervenants scolaires, les attentes des familles d'origine sri-lankaise et indienne (en particulier celles des familles sikhes, tel qu'évoqué plus haut) sont particulièrement plus élevées que celles des familles d'autres régions ou ethnies.

Cependant, les intervenants scolaires croient que, dans de nombreux cas, les attentes élevées des parents sont irrationnelles car ils n'ont pas le capital économique ou culturel nécessaire pour soutenir leurs enfants. En effet, ils nous expliquent que ces attentes peu réalistes et exagérément optimistes résultent du faible niveau d'éducation des parents et de leur grande méconnaissance du système scolaire québécois :

« La principale raison de leur venue c'est de pouvoir scolariser leurs enfants et qu'ils aient accès aux études. Le rêve est présent dans tous ces enfants, mais des fois ils n'ont pas les capacités, car les parents ne sont pas scolarisés ici et donc ne peuvent pas les accompagner dans leurs études et c'est cela que l'on voit souvent dans les familles sud-asiatiques » (conseillère d'orientation, école B).

« Oui, l'attente est assez grande, mais en même temps, quand ce sont des élèves sous-scolarisés, on a l'impression que la famille aussi est un peu démunie. Donc, la famille aimerait, par une espèce de magie, que les enfants deviennent docteurs. Il y en a beaucoup qui veulent devenir des médecins, mais ils ont 17 ans, dans leur pays d'origine, ils étaient au secondaire 2 ou 3 ou même 4, ce qui ici est considéré sur les plans des maths plutôt comme du 5^e ou 6^e du primaire comme niveau. Donc tu as l'impression que les parents imaginent que dès qu'ils arrivent ici, ils vont les trouver médecins » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Ajoutons que quelques enseignants croient que les attentes des parents sud-asiatiques quant à l'école et à l'éducation de leurs enfants sont beaucoup plus élevées en ce qui a trait au comportement en classe et au respect des enseignants qu'au niveau des résultats scolaires :

« Est-ce que les enfants réussissent bien ? Est-ce qu'il est particulièrement allumé ? Est-ce qu'il travaille ? Ça n'a pas l'air trop important pour les parents. Il est très important que l'enfant soit respectueux du prof » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

5.4.2 La réaction des parents face aux chocs des valeurs conséquents à la migration

Après leur arrivée, l'une des premières préoccupations des familles immigrantes est d'inscrire leurs enfants à l'école. Ainsi, les enfants immigrants entrent inévitablement en contact avec la culture de la société d'accueil et apprennent sa langue non seulement plus vite, mais aussi d'une manière plus intense que leurs parents. Cette situation est d'autant plus vraie si, pour une raison ou autre, ces derniers restent à la maison ou intègrent le marché de l'emploi dans leur communauté ethnique, ce qui est le cas de nombreux parents sud-asiatiques, tel que discuté plus haut. De plus, à l'école, les enfants rencontrent d'autres façons d'agir, de percevoir ou de valoriser les choses, qui ne concordent pas nécessairement aux leurs et à la vision du monde qui leur a été transmise à la maison. Les règles comportementales deviennent donc floues et les enfants risquent de faire face à un choc culturel :

« Il y a comme une espèce de déchirement entre les traditions, les cultures et les valeurs. Ils vivent ici, les enfants vont à l'école et en rentrant, ils se demandent où est leur place. Leurs parents leur demandent de faire ça, mais ils voient des jeunes à l'école faire autre chose. Ils ne vivent pas dans cette réalité-là. Il y a un choc important » (travailleuse sociale, école B).

La distance culturelle entre la maison et la société environnante peut causer des symptômes de dépression, d'isolement et de stigmatisation chez les jeunes : « *Elles se couvrent dans elles pour vivre ce qu'elles ont à vivre* », affirme la travailleuse sociale de l'école B en parlant de

l'isolement qu'elle a remarqué chez les filles d'origine sud-asiatique. Par ailleurs, la technicienne en prévention de la délinquance de l'école A rapporte de fréquents comportements d'automutilation chez les jeunes d'origine sud-asiatique, qui ont pour origine la « *douleur* » que vivent ces jeunes et qui semble être liée à leur choc culturel :

« Ils font beaucoup d'automutilation. Ils vont prendre des rasoirs et se coupent sur les bras. On appelle ça des comportements ordaliques, ce sont des comportements qui défient la mort. En hiver, ils vont sortir à moitié nus dehors et vont se mettre dans la neige (...) Il y a des élèves qui me disent qu'ils prennent des bains glacials. Ils font ça pour soulager leur douleur, ce sont des douleurs tellement profondes qu'ils vont se couper pour faire sortir la douleur de leur corps ».

Par ailleurs, cette différence culturelle pourrait inquiéter les parents surtout que, comme nous le montrerons plus loin, la population sud-asiatique est très attachée à ses valeurs communautaires :

« Avant, je portais le pantalon un peu en haut et maintenant, je porte le pantalon un peu en bas. Donc lui, il s'inquiète, mais c'est moi qui a perdu du poids. Les pantalons sont devenus un peu... Lui, il ne comprend pas. « Tu es en train de devenir comme ça, je ne voulais jamais que mon fils devienne comme ça » (...) Il s'inquiète pour rien » (Adan, garçon d'origine bengalie, école A).

En conséquence, les parents sud-asiatiques, comme d'autres parents immigrants, utilisent diverses stratégies pour éviter que leurs enfants assimilent les valeurs québécoises. Certains obligent leurs enfants à utiliser uniquement leur langue maternelle à la maison. D'autres les envoient dans des cours de langue d'origine offerts par la communauté pour qu'ils pratiquent non seulement leur langue maternelle, mais qu'ils soient également en contact avec leurs traditions religieuses et culturelles. D'autres parents encore insistent pour que leurs enfants fréquentent régulièrement le temple ou la mosquée. Cependant, l'efficacité de ces stratégies est contestable. En effet, il semble que, dans certains cas, les élèves sont tellement influencés par la société québécoise (et se sentent éloignés de leur culture d'origine) que leur participation avec leurs familles aux différentes manifestations traditionnelles ou religieuses n'est aucunement liée à un attachement particulier à leur culture d'origine. Elle relève plutôt d'autres facteurs comme le respect de leurs parents :

- Ici tu n'as pas passé des cours de langue, genre des cours de samedi là où les enfants vont passer les...
- Oui, je suis allé. Au début, début, début, (...) C'était dans le temple (...) on priait Dieu. Après ça on s'en [allait] au cours. Mais, j'ai pas beaucoup aimé ça moi.

Non! (...) parce que quand je rentre là-dedans et puis je ressorts, je me sens tout bizarre. Je suis comme, ouf!

- Est-ce que tu fréquente toujours le temple ?
- Non (Gayan, garçon d'origine sri-lankaise, école B).

Une autre stratégie pratiquée par les parents sud-asiatiques pour garder leurs enfants (surtout les filles) attachés à leur culture, c'est leur appel au mariage endogame. Comme le résumant d'ailleurs Ghosh et Guzder (2011, p. 22-23) à cet égard, « *[p]arents insist that their children marry Muslims in the case of Bangladeshis, and Tamil Hindus of the same caste for Sri Lankans* ». Cette affirmation semble se confirmer par les données tirées de nos entrevues :

« Ça doit être un Sikh. On ne peut pas se marier avec un Hindou, par exemple » (Jaspreet, fille d'origine indienne, école A).

« Ça doit être un Indien et un Sikh, soit en Inde ou s'il est né ici, s'il est né en Angleterre ou n'importe où. Mais il doit être Sikh, avec le nom de famille qui va le montrer » (Navneet, fille d'origine indienne, école A).

« Je pense à une jeune fille qui vient d'Inde. Il n'était pas question qu'elle se marie avec quelqu'un d'autre que dans sa religion et il fallait qu'il vienne du même pays qu'elle » (psychoéducatrice, école B).

D'autres parents imposent cependant des limites et contrôlent les tenues vestimentaires, les comportements, les gestes ou les rapports sociaux de leurs enfants (qu'ils soient fille ou garçon) et ce, malgré le fait qu'ils respectent plus ou moins la liberté et le choix de leurs enfants et qu'ils ont tendance à intégrer certains éléments de la culture québécoise à leur culture.

« J'avais ma photo de graduation, c'était la première fois de ma vie que j'allais sortir avec toute l'école dans un buffet. C'est juste des élèves du secondaire 5. On partait et on allait revenir autour de 10h00. Elle [ma mère] était un peu inquiète (...) elle m'a accompagnée jusqu'au métro et elle a dit : « Tout va aller bien. Appelle si tu as un problème, juste appelle. » Elle était inquiète, mais elle était correcte en même temps parce qu'elle savait que mes autres amis allaient venir avec moi aussi. Elle les connaît très bien parce qu'on est des amis depuis 5 ans. Du secondaire 1 au secondaire 5, on est encore des amis » (Navneet, fille d'origine indienne, école B).

Nabeela : On sort à 21h00, moi et mes sœurs. Mon père est à la maison et il ne dit rien. Tant que je suis avec mes sœurs, c'est correct. Mais quand je vais avec mes amis, il appelle : « T'es où ? Pourquoi t'es en retard ? »

Navneet : Oui. « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? » « Papa, on est au buffet! On mange! » Et même quand il dit qu'il n'appelle plus, il appelle encore, il laisse des messages. Et quand on sort, il nous donne le cellulaire. « Il faut que tu prennes ça avec toi ».

Jaspreet : Ils ne vont pas nous laisser toucher au cellulaire avant, mais avant de partir : « Tiens, le cellulaire. Tu gardes ça avec toi. Si tu ne peux pas nous appeler, appelle le 911 » (filles d'origine indienne, école B).

Les témoignages précédents suggèrent d'une part, une sorte de compromis entre l'adhésion à une communauté d'origine et d'autre part, un certain souci de reconnaissance des valeurs de la nouvelle société. Ils illustrent que les parents sud-asiatiques, comme beaucoup d'autres parents immigrants, souffrent d'une certaine anxiété, d'un sentiment d'insécurité devant « l'Autre » qui peut menacer l'intégrité de leur « Moi ». Tant que leurs enfants sont ensemble, tout va bien, mais dès qu'ils sortent avec les amis inconnus en dehors de l'espace scolaire, ils s'inquiètent. Le sentiment d'insécurité de ces parents, que traduisent les témoignages précédents, semble s'expliquer par la crainte de voir leurs valeurs s'effondrer et ne pas être remplacées dans la nouvelle société tout en continuant d'exister malgré tout.

La divergence entre les valeurs sud-asiatiques et les valeurs québécoises se manifeste également dans d'autres situations qui influencent sensiblement la vie et la réussite scolaires des jeunes originaires des pays sud-asiatiques, de manière soit négative, soit positive.

5.4.2.1 La culture du silence versus la valorisation de l'expression

La plupart des intervenants scolaires nous parlent d'une culture de silence mise en valeur au sein des familles sud-asiatiques et qui oriente les attitudes socioscolaires des enfants. Selon eux, les parents sud-asiatiques exigent beaucoup que leur enfant soit « sage » et « calme ». Ils les encouragent à « fermer la bouche », à « écouter le professeur » et à « accepter tout ce qu'on leur dit ».

« Ce qu'ils veulent, c'est que l'enfant en classe soit sage et ferme la bouche et « écoute le professeur » [elle insiste]. [Qu'il] ne parle pas, écoute bien, accepte tout ce qu'on lui dit » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

D'une part, les enseignants apprécient beaucoup ces encouragements parentaux parce qu'ainsi, ils n'ont pas de problèmes d'ordre disciplinaire avec les élèves, mais d'autre part, ils estiment que cette valeur est très loin des valeurs éducatives québécoises.

De plus, les élèves originaires de l'Asie du Sud, selon les dires des enseignants interviewés, sont majoritairement des élèves plutôt discrets, « très timides », « très prudes et très

renfermés » (enseignante d'histoire, école A) qui n'interviennent pas en classe sans qu'on le leur demande, qui ont une sorte de réserve à s'exposer publiquement et à dire « *à voix haute ce qui leur passe par la tête* » (enseignante du français, école B). L'apprentissage de l'expression orale et des (inter)actions devient alors un enjeu de premier ordre pour ces élèves. Il faut préciser que les enseignants n'expliquent jamais ce silence par les compétences insuffisantes des élèves :

« (...) on doit leur demander pour qu'ils parlent et habituellement on entend juste la réponse à la question, pas plus, mais on entend la réponse qu'on veut entendre aussi » (enseignante d'histoire, école A).

La culture du silence est un facteur qui contribue également au fait que les élèves et leurs familles évitent de chercher de l'aide professionnelle en cas de difficulté, principalement par peur d'entacher l'honneur de la famille aux yeux de la communauté. Cette réserve les stigmatise socialement de plus en plus :

« Il y a une réserve et une crainte par rapport à la confidentialité : est-ce que ça va rester entre nous ? (...) cela devient très compliqué parce que celle que j'ai en tête : elle habitait dans un édifice à logements où c'était tous des Bangladais et ils vont tous savoir qu'une travailleuse sociale est venue. Ils vont regarder par la fenêtre et on va salir un petit peu leur honneur. Je me rappelle que ça, c'était très présent et ça avait des répercussions importantes sur la jeune fille. C'était vraiment très difficile » (travailleuse sociale, école B).

Par ailleurs, la culture du silence semble avoir entraîné une culture de « *passivité* » chez ces élèves, ce qui les empêche de « *questionner, [de] se projeter dans l'avenir, [de] profiter de cette liberté qu'ils ont ici* » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A). De plus, certaines enseignantes nous rapportent la grande soumission des filles d'origine sud-asiatique nouvellement arrivées (surtout chez les filles de culture islamique) face à ce qu'on leur présente. Ces enseignantes ont, entre autres, remarqué que ces filles n'ont pas l'habitude de « *choisir* » ou d'« *inventer* ». « *Donc, c'est un choc pour eux le fait d'arriver ici [parce qu'] on leur demande complètement d'autre chose* » (enseignante en Accueil, sous-scolarisés, école A).

« Souvent, les filles, surtout les Pakistanaises, au début de l'année, je fais exprès, je présente un crayon bleu, un crayon rouge et je leur demande : « Choisis! Choisis! Choisis! » « Oh, non, non, non! ». Même choisir la couleur d'un crayon au début c'est difficile » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« Invente-moi un personnage, un extraterrestre. « C'est toi qui va donner son nom. Comment il s'appelle ? » « Hum! » Ça c'est terrible » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Ces enseignantes comparent la culture des filles d'origine sud-asiatique nouvellement arrivées à celle de la génération des grand-mères québécoises. Cette comparaison leur permet de comprendre l'attitude de ces jeunes filles, mais elles restent toutefois préoccupées quant aux méthodes d'enseignement et de socialisation appropriées à leur adaptation :

« En soi, c'était pas incroyable, mais c'est juste décalé par le temps. (...) Ça me rappelle ma mère et les romans que je lisais sur les femmes de l'âge de ma mère au Québec » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

5.4.2.2 *Le patriarcat versus l'égalité des sexes*

La quasi-totalité des parents qui ont répondu au questionnaire ont déclaré être d'accord ou très d'accord avec le fait que l'école québécoise encourage leurs filles à adopter des comportements plus libres. Toutefois, les résultats de nos entrevues avec différents groupes de répondants suggèrent que la plus grande anxiété culturelle des familles immigrantes originaires de l'Asie du Sud concerne l'exposition de leurs filles aux répertoires socioculturels non sud-asiatiques. En effet, au sein de ces familles, les femmes portent « *l'honneur de la famille* » et sont les représentantes de son niveau d'attachement à la culture et aux traditions ethniques d'origine. Des comportements « inappropriés » de leur part pourraient donc « *salir le nom de la famille* » (travailleuse sociale, école B). Ainsi, les filles sont plus contrôlées et ont moins de liberté que les garçons, que ce soit au niveau de leurs tenues vestimentaires, de leurs rapports sociaux et de leurs activités quotidiennes (faire des sorties, parler à des garçons, aller sur Facebook) ou au niveau des relations amoureuses. Plusieurs personnes interviewées, y compris les garçons, ont d'ailleurs fait allusion à cette réalité :

« Il n'y a pas nécessairement un désir d'intégration. Ils la tiennent beaucoup à l'intérieur, le niveau de liberté est réduit au minimum. Son père travaille et sa mère s'occupe de sa petite sœur, et elle m'a dit que sa mère ne sort pas plus qu'elle » (psychoéducatrice, école B).

« Parfois [il y a une violence] au niveau de ce qu'on leur demande de porter comme vêtements, de leur liberté; au niveau de ce qu'ils peuvent faire et de qui ils peuvent fréquenter, d'aller sur Facebook, de parler à des garçons » (travailleuse sociale, école B).

« Non, ils n'ont pas les mêmes conséquences, c'est sûr. Parce que c'est « les gars ». Ça ne dérange pas. Par exemple, nous les gars on peut s'ouvrir autant qu'on le veut au niveau du vêtement. On peut mettre ça aussi court qu'on le veut. On peut sortir la nuit, il va quasiment rien arriver, tandis que les filles, t'enlève un peu de vêtement, t'as des conséquences. Ça fait que les gars sont laissés libres parce qu'ils savent qu'ils peuvent se débrouiller, puis c'est « des gars ». Donc, ça ne dérange pas, tandis que les filles, mais non! Elles sont très contrôlées. C'est tout de suite après l'école, c'est à la maison. Tu ne traînes pas. Mais, le meilleur exemple c'est ma tante. Elle a une fille qui a 6 ans à peine. Elle demande des choses, mais non, [ma tante] l'habille à la manière qu'elle veut » (Nayan, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

« C'est toujours les filles. Le fils demande s'il peut sortir dehors et il est même peut-être plus jeune que toi et c'est ok. La fille demande : « Moi, je peux aller dehors ? » « Non, tu restes à la maison ». Je suis plus vieille et j'aimerais sortir. Pourquoi pas ? Après, tous les arguments commencent : « Tu es une fille. Dans la culture, les filles ne font pas ça. Elles restent à la maison et elles cuisinent ». (Nalini, fille d'origine bengalaise, école B).

Comme l'autorité masculine est favorisée, le contrôle et la maîtrise des situations s'exercent principalement par les hommes. Cela ne se limite pas à l'intégration sociale des filles, mais touche également leurs activités scolaires et éducatives. À cet égard, les intervenants scolaires nous rapportent que des filles sont escortées tous les jours entre l'école et la maison et que d'autres sont surveillées à l'école par un frère ou un cousin, en ce qui a trait aux relations sociales et aux résultats scolaires.

« Elle avait eu une problématique (...) on l'avait sortie de la classe et j'étais en train de la chicaner à l'extérieur. Son frère est passé. Il avait deux ans de plus, et il m'a demandé quel était le problème avec sa sœur. Il m'a demandé de lui dire ce qui se passait parce qu'il était l'autorité dans la famille, il disait qu'il était comme son deuxième père et j'étais obligée de lui dire ce qui se passait (...). Il me disait que peu importe ce qui allait se passer, à la maison sa sœur se ferait chicaner par son père et par lui (...). Il me disait qu'il était responsable d'elle car c'était lui qui la conduisait à l'école tous les matins et qu'il la reconduisait à la maison le soir » (technicienne en prévention de la délinquance, école A).

Devant les nouvelles réalités et les possibilités du pays d'accueil, les adolescentes voient souvent ces restrictions comme « injustes ». De plus, comme elles sont habituellement justifiées par leur culture d'origine, ces restrictions peuvent faire l'objet de débats ou de conflits entre les filles et leurs parents :

« Je trouve qu'ils ne me donnent pas assez de liberté. Mais moi, j'ai envie de sortir et je vois des filles plus jeunes que moi qui ont plus de liberté et je trouve ça vraiment injuste (...). Quand je parle de ça, ils m'apportent beaucoup de choses de la culture :

« Ça ne va pas dans notre culture, si tu étais au Bangladesh tu n'oserais pas demander comme ça ». Je trouve que tous leurs arguments ont un lien avec la culture » (Nalini, fille d'origine bengalie, école B).

Ces valeurs étant si différentes de celles de la société québécoise, les filles assistent très souvent à une perte d'identité et de repères. Elles sont souvent tiraillées par le fait qu'à l'école on enseigne des valeurs différentes de celles de leur famille :

« Une fille l'avait dit à un moment donné : « des fois je pense à y retourner parce qu'on n'avait pas conscience de ça dans notre pays parce que tout le monde était comme ça. Ici on voit la différence » (...). Ici, ils voient que les gens ne vivent pas pareil, ils vivent continuellement ça : « je ne peux pas, mais je vois du monde qui le fait » (travailleuse sociale, école B).

Ainsi, certaines filles entrent en conflit avec leurs parents afin d'établir leurs zones de liberté. Lorsque le changement leur semble impossible, elles agissent en cachette. Par exemple, les intervenants scolaires nous rapportent le cas de filles musulmanes d'origine sud-asiatique qui enlèvent leur voile dès qu'elles arrivent à l'école ou de filles qui sont dans les relations amoureuses secrètes.

L'intervieweuse : Pourquoi vous pensez que vous devez le cacher ?

Nadia : Je ne crois pas qu'ils vont comprendre ma décision.

Tania : Leur culture est différente de la nôtre. Ils ont grandi dans un autre pays et dans l'endroit où on a grandi, c'est pas les mêmes conditions que dans notre pays. Ils ont grandi dans un pays conservateur et ici, nous, tout le monde est ouvert : les gars, les filles, on se parle, on jase. Mais, dans leur pays, c'est les gars d'un côté et les filles d'un côté (filles d'origine bengalie, école B).

Comme l'illustre ce dernier extrait d'entrevue, le manque de liberté et les restrictions sociales entraînent l'aliénation des filles par rapport à leurs parents. On détecte implicitement cette aliénation dans le langage des filles qui témoigne d'une différence entre l'intérieur et l'extérieur de la maison, tant du point de vue du paradigme éducatif que de la culture et des valeurs mises de l'avant. Les filles tentent de maximiser l'importance de cette différence en mettant l'accent sur l'opposition entre « Nous », les enfants et « Eux », les parents dans leur choix de vocabulaire. De manière intéressante, ces deux filles, l'une de deuxième génération et l'autre de génération ½, associent leur culture à celle du Canada alors qu'elles associent la culture de leurs parents à celle de « leur pays ». Cette aliénation prenant racine dans un style parental autoritaire et traditionnel pourrait aboutir à l'échec scolaire car, d'une part, elle

entrave la communication intergénérationnelle et, d'autre part, ce style parental ne correspond pas aux valeurs de la société québécoise moderne.

Malgré tout, les filles d'origine sud-asiatique réussissent mieux que leurs frères²⁰ (ainsi que l'indiquent les données quantitatives du chapitre I). Elles sont également plus disciplinées au niveau des comportements. Les témoignages recueillis permettent d'identifier quatre explications pour cet état de fait. Premièrement, tel que montré précédemment, il semble que la culture sud-asiatique favorise une sorte de parentalisation chez les filles.

« La petite fille, elle a le rôle de maman à la maison. Elle prend la relève, très, très mature pour leur âge » (enseignante d'histoire, école A).

Ainsi, elles sont plus responsables et plus sérieuses que les garçons. Ce sont des caractéristiques qui peuvent faciliter la réussite dans les institutions scolaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Deuxièmement, comme les filles sont plus contrôlées que les garçons par leurs parents et qu'elles passent plus de temps à la maison, elles ont des sentiments positifs face à l'école parce que c'est leur seul lieu de liberté et de socialisation :

« (...) donc l'école devient vraiment le lieu de toute leur vie et les autres élèves dans la classe deviennent leurs meilleur(e)s ami(e)s (...) il n'y avait pas de droit de sortir. Le seul milieu de socialisation, c'est l'école et c'est dans la classe ou un petit peu à la récréation » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Troisièmement, puisque dans leur culture, les filles sont l'honneur de la famille, les parents ont des attentes plus élevées envers elles qu'envers leurs garçons, en ce qui a trait à la réussite scolaire :

« (...) *there isn't as much pressure on the boys, whereas for the girls it's like, the girl is the honour of the family. So we'll project everything onto the girl. So whether it's, you know, what she's wearing, what she's doing, who she's talking to or what her grades are* » (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

²⁰ Il n'en reste pas moins que les enseignants interviewés ont toujours tendance à nuancer cette réalité par les résultats moins satisfaisants des filles d'origine pakistanaise : « *je dirais que les filles [d'origine pakistanaise] n'ont aucune ambition, prétention à autre chose que 'd'être'* » (école A, enseignante en accueil).

En effet, leurs attentes en matière d'éducation sont moins grandes pour les garçons, mais elles sont plus importantes quant à leur place dans la famille et à leur rôle futur en tant que « deuxième père » (enseignante en accueil, école A) :

« It's definitely part of that patriarchal society and community, which exists all over the world but in South Asian communities it's more poignant. So the guy is always the breadwinner. So whether it's the father or the son, it does fall on both » (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

« Les attentes de rôles sociaux continuent de servir de points de référence, de façon plus ou moins forte, selon le milieu socioéconomique ou le groupe d'appartenance d'un individu, et leur impact est indéniable » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999, p. 76). Cette attente face aux rôles que doivent jouer les garçons d'origine sud-asiatique et le sentiment d'autorité qui en résulte pourraient donc être l'un des facteurs qui nuit à leur réussite scolaire. En effet, l'éducation devient de plus en plus « une affaire des filles » et les garçons sentent qu'ils ont des responsabilités beaucoup plus importantes que celle de performer à l'école. Le fait que la culture sud-asiatique soit à prédominance masculine peut d'ailleurs dévaloriser cette « affaire de filles » qu'est l'éducation à leurs yeux. Cette conception se reflète dans les relations que les garçons entretiennent avec leurs enseignantes. Par exemple, la technicienne en prévention de la délinquance à l'école A, qui est une jeune femme, fait face à de « grosses barrières » de communication avec les garçons d'origine sud-asiatique à cause de son sexe :

« Des fois, il y a une problématique. Je suis une fille et donc, avec les garçons, au niveau de l'autorité quand je dois leur donner des retenues, des suspensions ou quand je dois appeler les parents. Les jeunes se referment comme une huître devant moi. Ils ne voudront pas et ils ne voudront rien savoir de moi » (technicienne en prévention de la délinquance, école A).

Enfin, d'autres témoignages indiquent que, si les filles d'origine sud-asiatique montrent une plus grande persévérance que les garçons dans leurs études, c'est à cause des conséquences déplorables que pourrait avoir un échec scolaire pour elles, qui peuvent aller jusqu'à un mariage forcé :

« Si les garçons décrochent, c'est pour aider les familles et si les filles décrochent, elles ont de plus grandes conséquences (...). Nous, nous le voyons beaucoup comme ça à l'école. Par exemple, quand on rencontre les parents pour dire que ça ne fonctionne pas avec leurs enfants, quand cela concerne les filles, leur réaction est toujours : « tu vas voir à la maison! » (technicienne en prévention de la délinquance école A).

« C'est beaucoup de stress. Les filles essaient donc de réussir le plus possible pour montrer à leurs parents qu'elles sont capables de bien réussir et de faire leur vie même si elles ne sont pas mariées avec la personne promise » (technicienne en prévention de la délinquance, école A).

5.4.2.3 *Le collectivisme versus l'individualisme*

Bien que la quasi-totalité des parents répondant au questionnaire déclarent qu'ils sont d'accord ou très d'accord avec le fait que l'école québécoise favorise le développement de l'individualisme chez leurs enfants, certaines pratiques au sein des familles sud-asiatiques suggèrent plutôt qu'elles privilégient moins les intérêts d'un individu par rapport à ceux d'un groupe. Par exemple, selon plusieurs intervenants scolaires, dans la communauté sud-asiatique, le choix du futur métier des enfants est une décision familiale plutôt qu'individuelle :

« Ce n'est pas aux parents québécois que j'ai besoin de dire ça, car tout est basé sur ce que l'enfant veut et c'est lui qui décide alors qu'au contraire, eux, ils préfèrent la réussite familiale. Ils vont choisir un métier pour l'enfant qui va apporter l'honneur à la famille » (conseillère d'orientation, école B).

« Les parents, ce sont eux qui ont le plus de poids lors du choix des études » (directeur adjoint, école B).

Les longs voyages vers le pays d'origine sont un autre exemple de ce type de pratiques. Malgré certains effets positifs sur l'intégration socioscolaire des élèves (par exemple, la construction identitaire), ces pratiques ont des impacts négatifs perceptibles.

« Quand on parle d'intégration au modèle québécois, j'ai eu ma rencontre de parents jeudi dernier et en tout j'ai eu quatre parents qui sont venus me voir pour des enfants de 1^{ère} secondaire pour me dire « Écoutez monsieur, on retourne en vacances dans notre pays la semaine prochaine pour deux mois ». Ils veulent la permission. Alors, tu dois leur dire « Non, je vous donne pas la permission, mais vous allez y aller quand même. Je sais. C'est correct, mais vous mettez en danger l'année de votre enfant ». « Il y a pas de problème monsieur. Il n'y a pas de problème » (directeur adjoint, école A).

« (...) une chose que je n'ai pas comprise, c'est arrivé avec deux élèves l'année dernière et deux élèves cette année. Les parents quittent pour aller au Bangladesh au début de l'année, restent là-bas 4 ou 6 mois et mettent les élèves dans l'école en janvier » (tuteur, Centre communautaire de tutorat A1).

Comme l'illustrent cet extrait d'entrevue, plusieurs intervenants scolaires sont dérangés par le fait que certains élèves d'origine sud-asiatique partent en milieu d'année scolaire dans leur

pays d'origine, pour plusieurs semaines. Selon une intervenante, chaque année, un élève d'origine sud-asiatique sur vingt quitte l'école de deux à trois mois pour faire un voyage dans le continent indien. Les familles partent malgré le fait qu'on leur ait expliqué que la Loi québécoise de l'instruction publique (LIP) stipule qu'avant l'âge de 16 ans, les enfants doivent être à l'école 180 jours par année et que cette absence nuit à leur performance scolaire. Les intervenants scolaires estiment de plus que ces voyages ne sont pas cohérents avec les attentes élevées des parents quant à l'éducation de leurs enfants :

« C'est drôle parce qu'en même temps, ils ont très à leur affaire à l'école, mais oooop ils peuvent partir pendant trois mois. Alors, comme un double message qui t'es envoyé. Alors, il faut être bon à l'école, mais l'école n'est pas aussi importante parce qu'on peut te retirer à l'école et t'envoyer pour trois mois » (enseignante d'anglais, école A).

En outre, ces intervenants ne savent pas la raison exacte de ces voyages. « *Normalement, les raisons qu'ils nous donnent sont un décès ou un mariage. C'est ce qu'ils nous disent* », affirme l'enseignante d'anglais à l'école. A. Basch *et al.* (1995) suggèrent que de nombreux immigrants sont des acteurs à la fois dans leur pays d'origine et dans leur nouveau pays. Aucune donnée dans le cadre de notre recherche ne nous permet cependant pas d'affirmer que les élèves d'origine sud-asiatique à l'école montréalaise sont impliqués dans de tels projets migratoires. Par ailleurs, comme Suárez-Orozco et Suárez-Orozco (2002) le soutiennent, il faut trois facteurs pour un « *transnational shuttling* » : les ressources financières parentales, le statut d'immigration légal et la proximité du pays d'origine (p. 31). Comme la majorité des familles de la communauté sud-asiatique à Montréal ont un statut socioéconomique faible, que cette communauté compte un nombre important des demandeurs d'asile et des réfugiés sociopolitiques et qu'un voyage en avion entre l'Asie du Sud et l'Amérique du Nord prend plusieurs heures, il est plutôt improbable que ces familles et leurs enfants soient impliqués dans les séjours transnationaux.

Selon les élèves, les parents et certains intervenants communautaires interviewés, deux principales raisons motivent ces longs voyages des membres de la communauté sud-asiatique en milieu d'année scolaire : premièrement, la chaleur et la maladie qui sévissent dans les pays sud-asiatiques durant l'été et, deuxièmement, le coût élevé des billets d'avion et des voyages

familiaux vers ces pays. Aadrika, mère pakistanaise et agente du Centre communautaire des femmes sud-asiatiques de Montréal, nous l'explique :

« I've done it too! (...) It is very expensive to go back home for us, and (...) all the people living in Parc-Ex., they bring suitcases full of presents to go back home. (...) it takes from 6 to 10,000 \$ for a family of four like us for one trip. And it doesn't make sense to spend that much money and go there for only one week. It takes four days just to go and come! (...) Summer months are unbearable back home! You cannot imagine the amount of heat and no electricity these days! (...) the entire country is suffering (...) The electricity doesn't come. (...) the majority of the electricity is sent to the factories. So the households don't get it for four hours, and then they get electricity for one hour. (...) So summer vacation is out ».

Par ailleurs, cette intervenante communautaire avance la famille et le respect pour les personnes plus âgées, qui sont des valeurs centrales dans la culture sud-asiatique, pour expliquer que les voyages vers le pays d'origine sont indispensables : *« It's important for the whole family, especially for women, to meet their parents ».*

Mais, cela signifie-t-il que la famille élargie a priorité sur l'éducation des enfants au sein des communautés sud-asiatiques ? Plusieurs témoignages des parents ou des intervenants scolaires confirment plus ou moins cet état de fait :

L'intervieweuse : *They [Les enseignants québécois] do not have the picture behind this. You know? Why are they going in the middle of the school year ? That's how they see it.*

Aadrika : *Yeah. I know. And for them education is the most important.*

La famille, c'est omniprésent, mais c'est clair parce que c'est le lien culturel souvent entre l'ancien pays et le nouveau pays (enseignante d'anglais, école A).

Ces voyages suscitent beaucoup de questions sur l'intégration et la réussite socioscolaires des élèves. Les intervenants scolaires sont tous très inquiets à cet égard. Selon eux, ces absences, entre autres, ralentissent la progression des apprentissages :

« (...) Ils ratent beaucoup de choses. Puis, ils ont beau travailler très fort, il manque quand même des notions là. Même si on leur donne des devoirs à faire là-bas, ce n'est pas pareil. Ça ne veut pas dire qu'ils réussiront pas, ça veut pas dire qu'ils pourront pas continuer et aller au prochain secondaire, mais...! » (enseignante d'anglais, école A).

« (...) une de mes élèves, son prof lui a dit que ce n'était pas son problème qu'elle ait raté le début de l'année, c'est un problème avec ses parents. Elle doit rattraper 4 mois et le prof ne fait aucune exception pour elle. Le prof lui donne les mêmes examens

donc en trois semaines, elle a couvert 4 mois de matériel. Est-ce que tu penses qu'elle a bien réussi ? Pas trop » (tuteur, Centre communautaire de tutorat A1).

L'expérience d'un parent confirme ce témoignage :

« Yeah. I have done it (...) Just that I've tried my children to keep on studying so that the teachers don't have to struggle. But it has been difficult for the teachers; it has been difficult for the children because their routine, their discipline, everything... » (Arti, mère d'origine pakistanaise).

Un intervenant communautaire fait allusion à l'impact de ces voyages sur les compétences linguistiques des élèves. De plus, certains témoignages laissent aussi sous-entendre que ces absences ont une influence négative sur le regard et les attentes de certains intervenants scolaires, ce qui joue un rôle déterminant dans la réussite scolaire des élèves d'origine sud-asiatique. En effet, il semble que pour certains intervenants scolaires, ces absences, mettant la priorité sur la famille, sont injustifiables :

« (...) s'ils retournent dans leur pays pour le mariage du cousin, c'est parce que la partie religieuse et familiale a pris tout le dessus dans leur échelle des valeurs, et c'est correct pour eux » (directeur adjoint, école A).

« Peut-être que c'est comme ça que ça se fait dans leur pays. Ils n'ont peut-être pas le même lien avec l'éducation mais... La seule explication que tu peux mettre ton enfant dans cette situation-là, c'est que pour toi, la vie familiale est plus importante que l'école. C'est sûr parce que si ce n'était pas le cas, tu ne laisserais pas ton enfant manquer les quatre premiers mois. J'espère que c'est vraiment ça, la seule raison. J'espère que ce n'est pas pour d'autres raisons socio-économiques ou des problèmes de famille. Peut-être que dans leur culture, quand tu rates quatre mois à l'école, tu peux te rattraper et il faut aller voir les grands-parents, les oncles et les tantes qu'on n'a pas vus depuis trois ans! » (tuteur, Centre communautaire de tutorat A1).

Ce témoignage, traçant une frontière entre « Nous » et « Eux », exprime en effet la présomption d'une différence, voire d'une incompatibilité plus ou moins profonde entre les valeurs sud-asiatiques et celles de la société québécoise. Qu'il s'agisse de l'éducation, de l'importance de la réussite scolaire, de la famille, du collectivisme ou de la religion, ce directeur d'école perçoit donc un écart plus ou moins important entre le point de vue des communautés sud-asiatiques et celui de la société québécoise.

5.5 LES ATTITUDES DES PARENTS ENVERS L'ÉCOLE

5.5.1 L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants

La culture sud-asiatique accorde généralement une grande valeur à l'éducation et les parents ont des attentes élevées face à l'école. Toutefois, la plupart des intervenants scolaires et communautaires ainsi que les élèves s'accordent pour dire que l'implication des parents originaires de l'Asie du Sud, en particulier celle des nouveaux arrivés, dans la vie scolaire de leurs enfants au niveau secondaire n'est pas suffisante :

« C'est sûr qu'ici, Parc-Extension, communauté immigrante, première génération, c'est [l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants] à peu près nulle » (directeur adjoint, école A).

« S'ils viennent ici, ça veut pas dire toujours qu'il y a des parents derrière eux qui pensent à leurs études. (...) C'est mon opinion, mais il y a des cas où je me sens mal parce qu'un étudiant coulait toutes ses matières et quand il est revenu ici, il ne passait aucune matière ou alors seulement éducation physique avec 60 %. On a eu une rencontre avec les parents et aucun de ses parents ne s'est présenté. Maintenant, je ne sais pas s'ils ne se sont pas présentés parce qu'ils travaillent la fin de semaine ou parce que c'est leur deuxième emploi. Ça, je ne sais pas, mais tout de suite pour moi, je me dis « ton enfant est en train de tout couler et tu dépenses de l'argent pour que ton enfant vienne ici, mais tu ne te présentes même pas à la réunion » (tuteur, Le centre du tutorat d'A1).

« Ils n'ont pas de temps pour s'occuper dans mes études. Je me débrouille » (Saakaar, garçon d'origine indienne, école B).

En effet, plusieurs parents sud-asiatiques ne semblent pas savoir qu'ils sont censés s'impliquer à l'école ou « *ne savent pas trop comment s'y prendre* » (psychoéducatrice, école B). Cela s'explique soit parce qu'ils sont peu scolarisés et ne sont pas conscients de l'importance de leur implication, soit parce que, dans le système scolaire de leur pays d'origine, on ne leur demandait pas de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Tel que mentionné plus haut, leur connaissance restreinte du français peut constituer une autre raison qui limite leur implication dans les études de leurs enfants :

« C'est dur de faire les devoirs de français quand toi [en tant que parent], tu ne parles pas toi-même le français. Alors, ça c'est une grande difficulté » (directeur adjoint, école A).

« Les parents certaines fois ne parlent pas la langue française et c'est un très grand problème pour nous éducateurs, car on aimerait que les parents soient impliqués,

mais ne connaissant pas la langue française, ils ne peuvent pas accompagner leurs enfants » (conseillère en orientation, école B).

La méconnaissance du français restreint par ailleurs la participation des parents aux activités de l'école. La conseillère en orientation de l'école B précise que, depuis dix ans qu'elle fait partie du conseil d'établissement de l'école, elle n'a jamais vu un parent originaire de l'Asie du Sud y participer. Selon l'ICS à l'école B, les parents d'origine sud-asiatique sont très peu nombreux dans ses ateliers d'information et ils la consultent rarement, mais participent assez fréquemment aux sorties. Un élève raconte avoir forcé son parent à venir à une remise de prix importante, mais celui-ci n'a pas trouvé l'évènement très intéressant car il ne pouvait pas comprendre ce que disait l'animateur.

Le manque de connaissance à propos du système éducatif québécois qui découle, entre autres, de la méconnaissance du français est un autre facteur qui compromet le suivi éducatif et scolaire des élèves d'origine sud-asiatique par leurs parents :

« Certaines fois, ils ne comprennent pas le système de l'éducation, ils ne savent non plus où aller chercher cette information » (psychoéducatrice, école B).

Par ailleurs, tel que nous l'avons montré plus haut, de nombreux parents sud-asiatiques sont obligés d'occuper plus d'un emploi, du moins pendant les premières années de leur établissement. En conséquence, ils ont peu de temps pour interagir avec leurs enfants, pour les aider avec leurs devoirs ou pour participer aux activités organisées par l'école. Selon plusieurs élèves interviewés, leurs parents sont « *trop occupés pour s'impliquer dans leurs études* » (Gayan, garçon d'origine sri-lankaise, école B).

Par ailleurs, nos données montrent qu'il est très fréquent dans les familles sud-asiatiques que la responsabilité de l'éducation (y compris les communications école-famille) des enfants les plus jeunes soit attribuée à un frère ou à une sœur aîné(e) qui sont normalement d'anciens élèves de la même école :

« Mes parents viennent rarement, mais mes sœurs, qui comprennent le français, viennent pour les spectacles, les réunions, pour chercher le bulletin, pour Expo-science, pour tout. Elles viennent parce qu'elles comprennent. Elles ont la même culture que mes parents, c'est juste qu'elles comprennent et elles viennent » (Fatima, fille d'origine pakistanaise, école A).

Fait intéressant, tous les élèves qui nous ont parlé de l'implication d'un frère ou sœur aîné(e) dans leur vie scolaire sont des élèves qui ont de bons résultats scolaires. Cette implication est d'ailleurs le signe de la valeur élevée attribuée à l'éducation dans ces familles.

On peut donc supposer que plusieurs parents sud-asiatiques ont tendance à adopter une attitude de spectateur plutôt qu'une attitude d'acteur envers l'école. Ainsi, selon la catégorisation de Vatz-Laaroussi *et al.* (2008) qui a été présentée au chapitre II, l'implication des parents originaires de l'Asie du Sud correspond au modèle d'*implication assignée*, considéré comme le modèle de collaboration le plus fréquent des familles immigrantes qui proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé et qui ont un niveau scolaire faible. Dans ce modèle, c'est l'école qui assure les trois fonctions qui devraient être remplies par la famille et l'école :

« Mais on remarque de plus en plus qu'il y a un « arrangez-vous ». S'il y a un problème avec un enfant, c'est comme, tellement loin dans la liste de leurs priorités. On vit beaucoup ça cette année » (enseignante en accueil, école A).

« Ils nous remettent leurs enfants. Ils nous font trop confiance [en riant] » (enseignante en accueil, école B).

Sur le plan des différences intergroupes, certains enseignants affirment que les parents d'origine indienne, particulièrement ceux de la communauté sikhe, qui sont plus scolarisés et qui valorisent davantage l'éducation, sont plus impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants que les parents d'origines pakistanaise et bengalie.

Néanmoins, selon certains intervenants scolaires et communautaires, les facteurs restrictifs énumérés ci-dessus n'empêchent pas plusieurs parents sud-asiatiques, surtout ceux qui sont au Québec depuis longtemps, de soutenir leurs enfants parce que leurs aspirations éducatives sont généralement élevées. D'après les intervenants communautaires, certains parents font leur possible pour aider leurs enfants. Ils les encouragent à fréquenter les programmes d'aide aux devoirs de l'organisme communautaire local lorsqu'ils ne connaissent pas le français ou n'ont pas les moyens de payer un tuteur privé.

5.5.2 La communication parents-école

En ce qui concerne la communication entre les parents sud-asiatiques et l'école, les intervenants scolaires soutiennent qu'habituellement ces parents ne font pas de démarches pour venir à l'école rencontrer les enseignants ou pour participer aux ateliers d'information. En réponse à la question « *À quelle fréquence communiquez-vous avec le personnel de l'école de votre enfant ?* », 64 % des parents répondant à notre questionnaire ont répondu rarement, très rarement ou jamais. Toutefois, selon les directeurs interviewés, ce sont des parents qui répondent relativement bien aux lettres et qui essaient de se présenter quand ils sont convoqués. Par contre, il semble que ce n'est pas toujours le cas des parents des élèves nouvellement arrivés. D'autre part, les élèves interviewés affirment que la communication est plus ou moins établie entre les parents d'origine sud-asiatique et l'école secondaire francophone, mais qu'elle ne leur semble pas très efficace. Selon eux, l'école fait sa part pour envoyer des lettres aux parents, mais celles-ci ne se rendent pas nécessairement à la maison :

« On le prend, boum, poubelle (...) L'information ne se transfère pas si bien que ça »
(Raja, garçon d'origine bengalienne, école B).

Par ailleurs, la plupart des parents savent à peine comment utiliser un ordinateur. Donc, si un élève donne une adresse de courriel pour que l'école puisse rejoindre ses parents, c'est souvent sa propre adresse qu'il donne, et encore une fois, les messages ne sont pas nécessairement transmis aux parents :

« Même s'ils prennent les e-mails, le plus souvent...Même moi, c'est ça que j'ai fait : ils demandent les e-mails des parents, je donne mon e-mail. C'est toi qui les reçois, les lettres. Pis, je m'en vais lire là-bas, c'est incompréhensible : Infolettres, CSDM, bla bla bla » (Bahir, garçon d'origine indienne, école B).

En plus, s'il y a une lettre à signer, il arrive souvent que les parents la signent sans pouvoir la lire et la comprendre. Ils se fient aux explications données par leur enfant, qui, tel que montré plus haut, ne sont pas toujours tout à fait exactes. Malgré tout, la plupart des élèves interviewés ne désirent pas que leurs parents communiquent davantage avec leurs enseignants. Ils trouvent que le niveau de la communication de leurs parents avec leurs enseignants est « *correct* ».

Quant à la langue de communication utilisée, nos intervenants disent que les échanges de communication avec les parents sud-asiatiques se font majoritairement en anglais ou dans leur langue maternelle, par l'intermédiaire d'un interprète. Selon les intervenants scolaires, il arrive aussi souvent que les parents d'origine sud-asiatique arrivent à l'école avec un enfant aîné ou un membre de la famille qui parle le français. Par contre, comme le suggèrent les témoignages obtenus, ces parents ne semblent pas profiter beaucoup des organismes communautaires ou des associations familiales ou ethniques pour communiquer avec l'école de leurs enfants. Tel qu'indiqué précédemment, il y a, dans cette communauté, une sorte de réserve liée à l'honneur de la famille, qui empêche parfois les parents d'avoir recours au soutien des intermédiaires scolaires ou communautaires, particulièrement en ce qui concerne les problèmes comportementaux et psychologiques.

SYNTHÈSE

Ce chapitre, dans un premier niveau d'analyse des données, catégorise les raisons de l'immigration des familles originaires de l'Asie du Sud au Québec. Rejoindre les membres de leur famille, améliorer leur situation financière, offrir aux enfants un meilleur accès à l'éducation et échapper à des situations politiques et sociales difficiles dans leur pays d'origine sont les raisons les plus importantes qui ont incité ces familles à immigrer. Comme le suggère cette catégorisation, le Canada et le Québec apparaîtraient donc pour ces familles comme une terre où règne la sécurité. Ce résultat suggère que les Asiatiques du Sud établissent des relations non-oppositionnelles avec la société québécoise et ses institutions, dont l'école, ce qui aurait des influences positives sur l'intégration socioscolaire de leurs enfants (Ogbu, 1992).

Les données de ce chapitre démontrent également que la méconnaissance du français limite fortement l'implication des parents sud-asiatiques dans la vie scolaire de leurs enfants. Cet élément est également un obstacle majeur à leur communication avec l'école et à leur participation aux activités scolaires. L'analyse des données fait aussi ressortir un élément central des études de Shuval (1980) et de Hoffmann (1989) sur les conséquences négatives qu'a la méconnaissance linguistique des parents de la langue officielle de la société d'accueil : le stress et la perte de statut et de l'autorité parentale. Plus encore, les données montrent dans

quelle mesure les lacunes linguistiques des parents pourraient, en renversant les rôles des parents et des enfants, aboutir à des tensions familiales, particulièrement lorsque les différences linguistiques compliquent les communications intergénérationnelles et que la culture d'origine favorise un style parental patriarcal (comme c'est le cas de la culture sud-asiatique). L'analyse présentée dans ce chapitre va même jusqu'à proposer que les lacunes linguistiques des parents immigrants pourraient donner lieu à une parentalisation des enfants, ce qui pourrait influencer négativement leur réussite scolaire, non seulement en réduisant le temps qu'ils peuvent consacrer à leurs études, mais aussi par ses effets psychologiques, ce qui corrobore l'étude psychologique de Suárez-Orozco et Suárez-Orozco (2002).

En outre, l'analyse présentée dans ce chapitre permet d'observer l'influence du capital socioéconomique de la famille sur l'expérience socioscolaire des enfants, dans le sens prévu par la théorie du statut socioéconomique (Haveman et Wolfe, 1994; Bradley et Cowin, 2002) : le taux de diplomation faible des élèves québécois originaires de l'Asie du Sud pourrait s'expliquer par le statut socioéconomique faible ou très faible de leur famille. Les conditions socioéconomiques défavorables de la famille jouent en effet dans plusieurs sens dans l'intégration socioscolaire de ces élèves. D'abord, ayant un niveau de scolarité et un revenu faibles, les parents sud-asiatiques n'ont pas toujours les ressources culturelles et financières nécessaires pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Puis, vu leur faible connaissance du français (ou du français et de l'anglais), leur niveau de scolarité faible ou la non-reconnaissance de leur diplôme, la plupart des parents sud-asiatiques sont au chômage ou occupent des emplois mal rémunérés tout en ayant un horaire très chargé. Une bonne partie d'entre eux sont donc trop occupés pour s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants.

Cela dit, la valeur importante de l'éducation dans la culture sud-asiatique et les attentes élevées des parents face à la réussite scolaire de leurs enfants sont des dynamiques qui pourraient favoriser le cheminement et la performance scolaires de ces derniers, tel que la revue de littérature l'avait indiqué pour l'ensemble des élèves issus de l'immigration (Fuligni, 2001; Li, 2001; Kanouté *et al.*, 2008). Cependant, l'analyse suggère que ces attentes parentales élevées n'ont pas toujours un effet positif car les parents n'ont pas toujours le capital culturel et économique nécessaire qui permettrait à leurs enfants de répondre à leurs attentes. De plus,

l'analyse de ce chapitre, à l'instar d'Ahmad *et al.* (2009) et de Ghosh et Guzder (2011), montre que la culture du silence et le collectivisme, deux éléments mis en valeur dans les communautés sud-asiatiques qui entrent en quelque sorte en contradiction avec la valorisation de l'expression et de l'individualisme dans la société québécoise, entravent l'intégration socioscolaire des jeunes d'origine sud-asiatique. Finalement, le chapitre indique que même si le patriarcat défavorise l'intégration sociale des filles originaires de l'Asie du Sud, il favorise leur performance et cheminement scolaires.

Cette première description des données confirme la diversité des rôles de la famille dans l'expérience socioscolaire et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée, tel que dépeint dans le tableau VI. Le milieu familial influence l'intégration socioscolaire des enfants non seulement par ses ressources socioéconomiques, culturels, mais aussi par ses ressources linguistiques et relationnelles. Dans les familles immigrantes, le projet migratoire complexifie le rôle de ces ressources.

CHAPITRE VI

DYNAMIQUES COMMUNAUTAIRES

Nous avons vu qu'un pourcentage considérable des immigrants sud-asiatiques qui vivent au Québec sont arrivés récemment, souvent avec un statut de réfugiés ou de demandeurs d'asile. Ce profil a contribué à les confiner dans les quartiers défavorisés, centraux et multiethniques de l'île de Montréal, où habite une forte ou une très forte concentration de la population sud-asiatique. Ainsi, les possibilités qu'ont les enfants de ces immigrants d'interagir avec des jeunes d'origine québécoise dans leur réseau social (école, centres communautaires, équipes de sport, groupes d'amitié) sont très faibles. Huit parents répondant à notre questionnaire sur dix mentionnent que dans l'ensemble leur enfant n'a pas assez d'occasion d'être en contact avec des Québécois francophones. « *Les seuls Québécois avec lesquels ils parlent doivent être nous. Nous sommes en minorité ici* », affirme une enseignante à l'école A.

Tel qu'évoqué dans la section précédente, dans une telle situation, les jeunes d'origine sud-asiatique restent entre eux ou développent des amitiés avec des élèves provenant d'autres cultures qui, habitant largement dans les mêmes quartiers et provenant normalement des familles au statut socioéconomique défavorisé, ne disposent pas nécessairement de ressources socioculturelles plus riches. Dans ce contexte de juxtaposition de ségrégation et de pauvreté, nous cherchons à voir à quel point les ressources communautaires (soit de la communauté sud-asiatique ou des quartiers concernés) peuvent favoriser l'intégration socioscolaire de ces jeunes.

Tel qu'expliqué au chapitre II, lorsque la communauté d'appartenance est débrouillarde et lorsque les adultes de la communauté et/ou du quartier peuvent surveiller les activités des jeunes, ces derniers ont tendance à mieux réussir. Ainsi, dans cette section, dans une première partie, nous examinerons l'offre d'organismes sud-asiatiques ayant pour mission l'intégration socioscolaire des jeunes de la communauté. Dans une seconde partie, s'intégrer et à mieux réussir à l'école, nous vérifierons l'état de la fréquentation par ces jeunes des organismes communautaires offrant des services d'intégration socio-scolaire à l'ensemble de la population issue de l'immigration. La troisième partie sera consacrée à l'étude des services et des pratiques offerts par quatre organismes communautaires qui interviennent auprès des jeunes d'origine sud-asiatique afin d'améliorer leur intégration socioscolaire.

6.1 LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES SUD-ASIATIQUES À VOCATION D'INTÉGRATION SOCIOSCOLAIRE

Même si Fioré (2008) évalue que le réseau d'organismes communautaires de la communauté sud-asiatique est assez complet, nous avons rapidement constaté qu'il y avait une pénurie d'organismes se donnant un mandat d'intégration socioscolaire des jeunes de la communauté. En effet, la grande majorité des organismes sud-asiatiques classifiés et présentés dans les documents municipaux et ministériels (MICC, 2011) ont des mandats religieux ou socioculturels. Certains d'entre eux s'occupent, entre autres, de questions d'établissement et d'intégration des adultes sud-asiatiques (normalement avec un mandat clair d'intégration linguistique), mais aucun ne se concentre sur la question de la scolarisation et de la socialisation des jeunes. De même, aucun intervenant scolaire, élève ou parent interviewé ne connaissait d'organisme sud-asiatique poursuivant un tel mandat. Ainsi, il semble que la communauté sud-asiatique souffre d'une pénurie d'organismes travaillant à la problématique de l'intégration socioscolaire des adolescents :

« Autre problème de Parc-Extension, vous pouvez chercher les organismes, vous allez voir, il y en a pas beaucoup qui sont en lien avec l'éducation. Au niveau de l'aide alimentaire, il y a des gens. Au niveau de la religion, ils en ont. Ils sont tous là. Mais, après ? Les sports, on en a à l'école, plein! (...) Mais après ça, il reste quoi ? Il reste quoi ? Il ne reste pas beaucoup de monde! » (directeur adjoint, école A).

L'extrême rareté de ces organismes pourrait s'expliquer d'une part, par le statut socioéconomique globalement faible de la communauté et d'autre part, par son implantation relativement récente au Québec. Depuis la fin des années 1980, le gouvernement du Québec subventionne plusieurs institutions ethniques, particulièrement celles à vocation linguistique (interprétariat, traduction, orientation et francisation). Cependant, dans les années 1990, il a révisé ses politiques d'attribution de subventions. Depuis, les organismes mono-ethniques, soit ceux qui offraient des services aux membres d'un seul groupe ethnique, pouvaient continuer à bénéficier des subsides gouvernementaux à la seule condition d'accueillir leur clientèle sans égard à l'appartenance ethnique. Ainsi, un certain nombre d'organismes mono-ethniques, particulièrement ceux qui appartiennent aux communautés fortunées d'implantation ancienne telles que les Juifs, les Italiens et les Chinois, ont pu poursuivre leurs activités exclusivement au sein de leur communauté, en recourant au soutien financier de leurs membres. Par contre,

d'autres organismes appartenant plutôt aux communautés modestes d'implantation récente survivaient plus ou moins en marge des institutions ou des programmes *mainstream*, avec le soutien financier et le bénévolat de leurs membres et parfois avec l'apport ponctuel et minimal des gouvernements municipal, provincial et fédéral. Le réseau des organismes sud-asiatiques appartient à cette dernière catégorie (Fioré, 2008, p. 88). Ainsi, il ne s'est développé que de façon autonome, à l'aide des ressources financières limitées internes de la communauté. Par ailleurs, tel que nous l'avons montré à la section précédente, d'après les témoignages de certains intervenants, l'« éducation » n'occuperait pas une place prioritaire par rapport à la « famille » et à la « religion » sur l'échelle des valeurs sud-asiatiques. Ainsi, au moins jusqu'à maintenant, il nous semble que lorsque la communauté sud-asiatique a eu des ressources financières, elle a favorisé la mise en place et l'organisation d'institutions et d'organismes à vocation sociale, culturelle et religieuse au détriment des institutions ayant un mandat d'intégration socioscolaire des jeunes. Leur nombre plus important pourrait confirmer en partie cette hypothèse. En effet, dans sa typologie des associations sud-asiatiques répertoriées dans la région métropolitaine de Montréal, Fioré (2008) rapporte que sur un total de 47 organismes communautaires, on compte 23 associations à vocation sociale (6), culturelle (6) et religieuse (11) et seulement trois organismes à vocation éducative.

Quoi qu'il en soit, l'intégration socioscolaire difficile des jeunes originaires de l'Asie du Sud pourrait s'expliquer en partie par cette pénurie institutionnelle de la communauté. En effet, à cause du manque d'organismes voués à l'éducation, la communauté sud-asiatique ne peut guère faciliter la collaboration entre les familles et l'école québécoise. Cet état de fait combiné à la faible participation des parents à l'école peut expliquer en partie la méconnaissance dont fait preuve le milieu scolaire québécois au sujet du vécu prémigratoire et migratoire ainsi que des réalités culturelles ou socioéconomiques des familles sud-asiatiques. En effet, comme nous l'avons abordé à la section précédente, il semble que les intervenants scolaires n'ont pas toujours les informations pertinentes ou exactes en ce qui a trait au capital socioculturel des familles sud-asiatiques. Ainsi, ils ont parfois tendance à juger le capital culturel de ces familles ou les problèmes socioscolaires de leurs enfants en fonction du statut socioéconomique actuel des parents. Or, s'ils avaient plus d'informations sur la vie prémigratoire ou migratoire de ces gens, les intervenants scolaires pourraient nuancer leur jugement. D'autres préfèrent s'abstenir

de s'exprimer sur ces élèves et leur famille plutôt que d'émettre une opinion dont le bien-fondé n'est pas défendable par manque de connaissance. « *C'est difficile à répondre* » (enseignante d'anglais, école B), « *Je ne pourrais pas vous dire* » (directeur, école B), « *Je ne suis pas capable de vous répondre* » (enseignante d'histoire, école A) sont des exemples de formules entendues à plusieurs reprises de la part des intervenants durant nos entrevues dans les écoles. Par conséquent, l'absence d'organismes communautaires à vocation éducative pourrait contribuer à entretenir les préjugés ou la discrimination dans le système scolaire en ce qui a trait aux capacités ou aux possibilités des élèves d'origine sud-asiatique dans leur cheminement scolaire. Nous en discuterons dans la section suivante. Par ailleurs, le faible nombre d'organismes communautaires voués à l'éducation ne favorise pas une meilleure compréhension par les parents des valeurs et des normes de la société d'accueil et de ses écoles. En effet, cette pénurie empêche la communauté de relever les défis propres à l'acculturation en misant sur l'amélioration des rapports parents-enfants.

6.2 LA FRÉQUENTATION DES ORGANISMES DE LA SOCIÉTÉ CIVILE PAR LES JEUNES ORIGINAIRES DE L'ASIE DU SUD

Nos données ne nous permettent malheureusement pas d'évaluer dans quelle mesure les jeunes originaires de l'Asie du Sud fréquentent les organismes communautaires du quartier pour recevoir un soutien scolaire et social. En effet, aucun des élèves interviewés ne fréquente un tel organisme et la majorité des intervenants scolaires ne connaissent pas d'élèves qui utilisent ce type de services communautaires. Par contre, la majorité des jeunes qui se rendent dans les organismes communautaires visés (le Centre Jeunesse-Unie et le Centre du tutorat d'A1) sont des élèves d'origine sud-asiatique fréquentant les écoles ciblées. En outre, seulement 58 % des parents répondant au questionnaire, soit un peu plus de la moitié des parents, ont affirmé que leur enfant ne fréquente (fréquentait) pas d'organismes communautaires offrant de l'aide pour les études.

Néanmoins, quelques extraits d'entrevues nous suggèrent que les familles sud-asiatiques ont une sorte de réserve quant à l'utilisation par leurs enfants des services de soutien offerts par les organismes communautaires. Cette réserve peut être expliquée par les divergences que les parents perçoivent entre la culture québécoise et la culture sud-asiatique, ce qui limite leur

confiance face aux organismes communautaires, surtout s'ils considèrent que leurs enfants n'ont pas encore intériorisé les valeurs de la communauté. Ainsi, selon l'intervenante du Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA), bien que les mères utilisent les services de soutien du centre, elles ne permettent pas nécessairement à leur enfant de le fréquenter :

« It's actually really interesting because a lot of the women who come to the center, and their families, they don't want their kids in touch with the same people. For example, you're going to the center for domestic abuse. In the community, there might be this image that this center breaks-up families. So the mothers don't necessarily want their kids in touch with the same center ».

Tel que le suggère cet extrait d'entrevue, certains parents craignent qu'une distance culturelle ne s'établisse entre eux et leurs enfants si ces derniers participent aux activités des organismes communautaires. Par conséquent, ces parents n'encouragent pas leurs enfants à fréquenter les organismes de leur communauté, surtout s'ils ne connaissent pas les intervenants qui y travaillent ou si ceux-ci sont d'une autre origine ethnique. Le tuteur interviewé au Centre du tutorat d'A1 confirme cette affirmation. En effet, bien qu'il travaille au Centre depuis plus de deux ans, il sent que les parents (majoritairement d'origine bengalie) n'ont pas assez de confiance en lui :

(...) j'aimerais avoir un certain niveau de confiance avec les parents. C'est plus facile d'avoir plus de confiance avec [le directeur] qu'avec moi-même (...).

Tel que le montre ce témoignage, les parents d'origine bengalie préfèrent consulter le directeur du Centre qui est de la même origine qu'eux plutôt que ce tuteur québécois d'origine portugaise. « *Quand tu fais partie de la même communauté, ça aide* », explique le tuteur. De plus, il insiste pour dire que cela n'a pas de lien avec la question de la connaissance linguistique :

« À ce que je sache, de la manière dont [le directeur] me l'a présenté, c'est pas toujours à cause de la langue. Des fois, c'est vraiment juste que c'est une chose culturelle. Par exemple, la plupart des jeunes ici, ils appellent [le directeur] « mon oncle ».

Il semble donc que si les parents sud-asiatiques envoient leurs enfants à ce centre du tutorat, c'est principalement à cause de la bonne réputation de son directeur et du sentiment de confiance qu'il a développé au sein de la communauté : « (...) *parce que déjà beaucoup de*

parents le connaissent. Beaucoup sont amis avec lui et d'autres le connaissent dans la communauté. Tu sais comment c'est. Les gens parlent dans une communauté.» Par conséquent, ce tuteur dit que dans 40 % des communications entre le Centre et les familles, il est « *'removed' [éloigné] des parents* » et que c'est le directeur qui transfère ses messages aux parents. Il ajoute que son jeune âge constitue également un obstacle dans ses relations avec les parents sud-asiatiques :

« J'ai l'impression que pour eux, c'est difficile d'avoir un garçon beaucoup plus jeune qu'eux et qui leur dit qu'il pense qu'ils ne sont pas en train de faire une bonne job en ce moment au niveau de la supervision de leurs enfants. (...) c'est gênant pour eux alors que ça vienne de moi, plus jeune, même pas de la même culture ».

La réserve que les membres de la communauté sud-asiatique manifestent au sujet de l'utilisation des services offerts par les organismes communautaires pourrait également s'expliquer par la crainte de « perdre l'honneur de la famille » aux yeux de la communauté. Comme nous l'avons montré dans la section précédente, la protection de l'honneur familial a une très grande valeur dans la culture sud-asiatique, qui est une culture collectiviste. Et aux yeux des membres de la communauté, la fréquentation d'un centre communautaire peut confirmer l'existence de problèmes au sein de la famille :

« (...) *they don't want anyone in the community to know that they're attending the center, because sometimes it has a negative connotation* » (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

De plus, selon les intervenants communautaires rencontrés, les quelques jeunes d'origine sud-asiatique qui fréquentent les organismes communautaires semblent manifester de la retenue face aux problèmes que vivent leurs familles :

« Les jeunes, eux-mêmes gardent ça séparé. Ça fait que quand il va y avoir des problèmes, dépendamment du type de problème, des fois, « Ah, mon père... ». Ils vont nous en parler un petit peu, mais ils ne veulent surtout pas en dire trop. Je pense que clairement ils se font dire, « Ce qui se passe à la maison, tu ne dis rien ». J'ai cette impression-là. Parce que quand j'étais dans une maison de jeunes où c'était à Hochelaga-Maisonneuve, dans ce coin-là, où c'était clairement beaucoup plus de Québécois, on en entendait parler. Ici, pas facile » (directeur, Centre Communautaire Jeunesse-Unie).

Qu'elle trouve sa source dans la culture de silence ou qu'elle existe pour préserver l'image de la famille aux yeux de la communauté ou celle de la communauté face à la société d'accueil (ou face à d'autres communautés immigrantes), cette retenue pourrait certainement mettre en

jeu l'intégration socioscolaire des jeunes qui, tous les matins, accèdent à un monde différent de leur univers familial, monde dans lequel ils ont besoin d'être guidés.

6.3 LES SERVICES ET LES PRATIQUES D'INTERVENTION DE QUATRE ORGANISMES INTERVENANT DANS LES ÉCOLES ÉTUDIÉES

6.3.1 Le Centre du tutorat d'A1

La nature de l'intervention – Tel que nous l'avons évoqué au chapitre III, la mission principale du Centre du tutorat d'A1 porte directement sur la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud. En effet, cet organisme s'engage à accompagner ces jeunes dans différentes matières : mathématiques, sciences, français, anglais, histoire et géographie. Le tuteur que nous avons rencontré et qui travaille au Centre depuis plus de deux ans, offre des sessions de tutorat individuel et des sessions de groupe.

La clientèle sud-asiatique desservie – La grande majorité des élèves du secondaire fréquentant le Centre habitent le quartier où il est situé, soit Parc-Extension, et fréquentent l'école A, l'école secondaire publique de langue française du quartier. Ils sont majoritairement d'origine sud-asiatique, principalement d'origine bengalie :

« Facilement 90 % [sont d'origine sud-asiatique]. Je dirais qu'au moins 60 à 70 %, c'est du Bangladesh. (...) Après ça, ce serait Pakistan, Inde, Sri Lanka ».

Selon le tuteur interviewé, cette concentration ethnique s'explique principalement par le fait que le directeur du centre est d'origine bengalie. Les familles bengalies envoient leurs enfants au Centre non seulement parce qu'ils ont confiance en son directeur (tel qu'indiqué précédemment), mais aussi pour le soutenir dans son investissement :

« (...) ils se connaissent tous. Ils se supportent les uns, les autres. Donc, les gens veulent aider [le directeur] parce qu'il est bengali ».

Cet extrait d'entrevue illustre bien la culture de collectivisme et d'entraide que les intervenants scolaires ont constatée chez leurs élèves d'origine sud-asiatique, tel que décrit dans la section précédente.

Par ailleurs, le tuteur rapporte qu'il est très rare qu'un élève nouvellement arrivé et inscrit en accueil fréquente le Centre. Selon lui, la majorité de ses élèves sont soit de deuxième

génération ou de génération 1,5. La plupart d'entre eux parlent un français « *incroyable* » et leur niveau du français est meilleur que leur niveau d'anglais. Cependant, ils comprennent l'anglais assez bien. Toujours selon le tuteur, le statut socioéconomique des parents est très varié, mais il est principalement moyen ou faible. Sur le plan des connaissances linguistiques des parents, le tuteur affirme que la plupart d'entre eux ne parlent que le bengali et parfois un anglais de niveau débutant :

« (...) je parle avec eux et j'ai besoin [du directeur] qui est présent pour traduire parce qu'ils ne parlent que le bengali, peut-être un peu l'anglais, mais oublie le français ».

Le tuteur nous rapporte également qu'au cours de ses deux années de travail au Centre, il a constaté que la fréquentation des filles est plus importante que celle des garçons.

Les raisons de la fréquentation du Centre – Selon le tuteur interviewé, la plupart des élèves qui utilisent les services du Centre ont de la difficulté dans certaines matières scolaires. Par contre, une minorité de jeunes le fréquentent malgré des résultats scolaires assez bons. C'est surtout le cas d'élèves dont les parents ont des attentes très élevées face à l'éducation et qui appliquent une certaine pression pour que leurs enfants réussissent encore mieux à l'école. Selon le tuteur, il arrive parfois que ces parents soient de niveau socioéconomique élevé et qu'ils désirent que leurs enfants atteignent le même niveau qu'eux. Par contre, la plupart du temps, ce sont plutôt des parents peu scolarisés qui ont un statut économique faible, mais qui, du fait de « *la mentalité immigrante* », investissent dans la réussite scolaire de leurs enfants pour favoriser l'« ascension familiale » :

« (...) c'est un peu des deux mais majoritairement ceux qui sont dans des situations économiques moins bonnes. Il y a quand même quelques parents qu'avec les vêtements et la voiture qu'ils conduisent, tu vois qu'ils sont bien, mais ils mettent quand même un certain niveau de pression sur leurs enfants. Ça, dans mon opinion, c'est plus une personnalité : tu as bien réussi comme parent (...) et tu veux aussi installer cette mentalité-là dans ton enfant. Mais la plupart qui mettent la pression, (...) [i]ls viennent ici, ils ne parlent pas la langue, ils n'ont peut-être pas la meilleure job. Donc, ils veulent le meilleur pour leur enfant et ils réalisent que la seule manière de réussir, c'est d'avoir 90 % dans toutes les matières pour aller au meilleur cégep, aller à la meilleure université, devenir médecin et quoi que ce soit ».

Les attitudes des parents face au Centre – Le tuteur interviewé rapporte que les parents sud-asiatiques lui demandent fréquemment de donner plus de devoirs à leurs enfants. Ce tuteur

affirme qu'en général, ces parents sont bien impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants. Il ajoute cependant que le fait qu'un parent envoie son enfant au Centre et lui paie des tutorats ne signifie pas toujours que ce soit un parent impliqué. En effet, comme certains intervenants scolaires l'ont fait avant lui, ce tuteur nous rapporte le cas de parents qui ont tendance à remettre complètement la responsabilité de l'éducation de leur enfant au Centre, « *les parents qui ne savent même pas si leur enfant fait ses devoirs* », ou encore des parents qui ne se présentent pas lorsque le Centre les convoque :

« Dans le programme québécois, ils ont une clause et en tant que professeur, tu es rendu le parent de ton étudiant à l'école. Tu dois agir comme parent. Ok, oui, je suis d'accord que c'est notre devoir de s'assurer que tout est fait, mais en même temps, c'est vous les parents... juste vérifier de voir ce que leur enfant fait. C'est ma responsabilité de leur donner les devoirs, c'est ma responsabilité de corriger les examens, de ne pas les faire passer s'ils ne font pas un certain projet adéquatement, mais en même temps, si en tant que parent tu arrêtes de vérifier cela, qu'est-ce que tu fais ? Tu peux les socialiser, d'accord, mais... »

Selon ce tuteur, ce manque d'implication parentale ne s'explique pas toujours par une méconnaissance linguistique, par des difficultés économiques ou par une mauvaise transmission des lettres d'information et d'invitation. En effet, le Centre envoie des lettres dans la langue de la famille et le directeur du Centre n'hésite pas à téléphoner lui-même aux parents pour les convoquer. Le tuteur croit plutôt que certains parents ont « *un manque flagrant d'autorité* » sur leurs enfants, et qu'ils ont perdu le contact avec la vie scolaire de ces derniers :

« (...) Un parent qui me dit « elle n'a pas vraiment étudié pour son examen parce qu'elle est restée sur Facebook jusqu'à deux heures du matin », vraiment... Même si tu dis que c'est au prof et au système d'éducation de s'occuper de tout ça, chez toi, derrière la porte fermée, c'est à toi de dire à ton enfant de se tasser de l'ordinateur ».

Le style parental permissif que suggère cet extrait d'entrevue pourrait être attribuable en partie à la transformation de rôles au sein des familles qui résulte des lacunes linguistiques des parents après l'immigration (tel que nous en avons discuté dans la section précédente). Par ailleurs, ce dernier extrait d'entrevue nous amène à nous poser la question suivante : ce tuteur perçoit-il la non-disponibilité des parents sud-asiatiques comme une caractéristique culturelle qui décourage l'engagement parental face à l'école, sans pour autant tenter d'approfondir et de comprendre les causes sous-jacentes de cette non-disponibilité ?

Les relations entre le Centre et les écoles – Selon le tuteur interviewé, bien que la majorité des élèves du secondaire fréquentant le Centre aillent à l'école A, il n'y a pas de liens directs entre le Centre et cette école. Ce tuteur souhaiterait que des liens se développent avec l'école car cela lui permettrait de mieux connaître les élèves, et de ce fait, de mieux intervenir auprès d'eux.

6.3.2 Le Centre Jeunesse-Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension

La nature de l'intervention – La mission principale du Centre Jeunesse-Unie (CJU) est l'accompagnement scolaire et social continu des jeunes du quartier. En ce sens, le CJU a choisi d'assumer un rôle d'accompagnement pour aider les jeunes à bien vivre le passage entre l'école primaire et l'école secondaire, à réussir leur secondaire, ainsi que pour les préparer au passage entre l'enfance et la vie adulte. Situé dans le quartier multiethnique de Parc-Extension, le CJU s'impose un engagement supplémentaire au niveau de l'intégration sociale et citoyenne des jeunes immigrants. Il s'agit de les guider dans leur cheminement vers une place respectable dans le Québec de demain. Ainsi, les services du CJU comprennent d'une part, l'aide aux devoirs (de 15h30 à 17h30) et d'autre part, les activités de loisir (de 18h00 à 19h00).

La clientèle sud-asiatique desservie – La grande majorité des élèves qui utilisent les services du CJU habitent dans Parc-Extension et fréquentent les écoles du quartier, dont l'école secondaire A. Ils sont majoritairement d'origine sud-asiatique et principalement d'origine pakistanaise. Malheureusement, le directeur du CJU n'a pas pu nous fournir de raison pour expliquer la fréquentation plus importante des jeunes provenant du Pakistan. L'étude statistique faite en 2009 sur la clientèle du CJU montre que les élèves de première génération fréquentent autant ce centre que les jeunes de deuxième génération. Cependant, selon le directeur, la plupart des élèves sud-asiatiques, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, ont tendance à se regrouper entre eux lors de différentes activités offertes et à se parler dans leurs langues maternelles respectives. Quant au statut socioéconomique des parents sud-asiatiques, le directeur évalue qu'il est « *majoritairement faible* ». En ce qui concerne leurs compétences linguistiques, comme leur niveau de communication avec le CJU est faible, le directeur n'a pas pu s'exprimer à ce sujet. Contrairement à la réalité du Centre du tutorat

d'A1, les deux tiers des élèves fréquentant le CJU sont des garçons (y compris les jeunes d'origine sud-asiatique) :

« Ici on a 65 %-70 % de gars. Souvent, dans certaines communautés, dont celle-là – peut-être moins l'Inde, mais plus le Pakistan (...) – les filles n'ont pas souvent la permission de venir. Il faut qu'elles rentrent. De l'école, elles s'en vont vers la maison. Beaucoup de filles c'est ça. Il y en a quand même qui ont la permission, mais c'est pas la majorité ».

Le directeur, ainsi que l'intervenante du Centre des femmes sud-asiatiques, précisent que les filles participent plus aux activités scolaires du CJU, qui se terminent à 16 h 30, qu'aux activités sociales, qui durent jusqu'à 17 h 30 :

« (...) *the girls don't attend a lot of their after-school program, anything from dance classes, to cooking classes, to the hip-hop stuff. They don't attend, and they're really fun activities. They're attending more of the after-school homework programs* » (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

Les raisons de la fréquentation du CJU – Le directeur du CJU affirme que « *les jeunes fréquentent le Centre pour répondre à leurs besoins* ». En 2010, dans le but d'approfondir sa connaissance des besoins des jeunes, la direction a effectué un sondage auprès de 250 adolescents de 11 à 17 ans fréquentant le CJU, portant sur 16 thèmes²¹ touchant les jeunes et à propos desquels ces derniers pourraient éventuellement avoir besoin d'intervention. Selon ce sondage, les thèmes de l'avenir, des droits, du milieu du travail et des relations avec les parents ont été considérés, en ordre décroissant d'importance, comme les plus importants pour les deux tiers des jeunes. La variation de ces thèmes a été étudiée selon l'âge (11 à 14 ans versus 15 à 17 ans), le sexe (filles versus garçons) et le lieu de résidence des élèves (résidents de Parc-Extension versus ceux de l'extérieur). Puisque notre intérêt est de mieux connaître les besoins des jeunes originaires de l'Asie du Sud, nous nous sommes concentrée sur la comparaison entre les jeunes qui habitent à Parc-Extension et ceux qui habitent ailleurs. De façon générale, les jeunes de Parc-Extension ont exprimé un besoin moins grand face aux thèmes évoqués que les jeunes de l'extérieur. Cependant, un point échappe à cette norme : le besoin marqué des jeunes de Parc-Extension d'être mieux informé en ce qui a trait aux relations avec les parents. Dans le sondage, on ne demandait pas aux répondants depuis

²¹ Avenir, droits, milieu de travail, relations avec les parents, autres cultures, problèmes qu'on peut avoir à cause d'Internet, relations amoureuses et sexuelles, décrochage scolaire, discrimination (racisme et/ou sexisme), alcool et drogues, grossesse non désirée et ITS, intimidation et taxage, violence, suicide, gangs et fugues.

combien de temps ils vivaient au Canada. Toutefois, le besoin que les jeunes de Parc-Extension ont manifesté, confirme la problématique du choc des cultures et des valeurs que vivent les adolescents originaires de l'Asie du Sud. À l'inverse, cinq problèmes semblent intéresser substantiellement moins les jeunes de Parc-Extension que les jeunes de l'extérieur du quartier, soit les grossesses non désirées et les ITS, la discrimination, l'alcool et les drogues, le suicide et les fugues. Certains tabous culturels expliquent peut-être une partie de cette différence. Finalement, les résultats du sondage montrent que pour les jeunes de Parc-Extension, le décrochage scolaire, le taxage et l'intimidation sont des thèmes qui arrivent avant dans l'ordre de priorité des besoins que pour leurs pairs résidant à l'extérieur du quartier.

Les attitudes des parents face au CJU – Selon le directeur, il est très rare qu'un parent d'origine sud-asiatique fréquente le CJU, particulièrement si son enfant a passé le secondaire 1. En effet, selon ses dires, moins d'un parent sur dix participe à l'assemblée générale du Centre même s'ils sont bien informés au moyen de lettres rédigées à la fois en anglais et en français sur l'importance de leur implication et de leur participation. Même les mesures incitatives ne semblent pas avoir d'effet, comme en témoigne cet extrait d'entrevue :

« (...) on leur explique que s'ils emmènent leur parents, il va y avoir un tirage, il va y avoir des passes pour La Ronde, on fait tirer des fois des bicyclettes. Il y a plein de choses. [...] Mais ça ne marche pas beaucoup ».

Par contre, le directeur affirme que ce n'est pas seulement le cas des parents sud-asiatiques : « C'est difficile dans une maison de jeunes en général de rencontrer un parent. Les parents s'impliquent très peu à l'adolescence. Mais ici aussi, c'est pareil. » Selon lui, les parents qui viennent au CJU pour rencontrer avec les intervenants sont surtout les parents d'élèves qui profitent du service d'aide aux devoirs. Quoi qu'il en soit, ce directeur croit qu'en vérité, ce sont plutôt les adolescents qui désirent tenir leurs parents loin de leurs activités socioscolaires.

Les relations entre le CJU et les écoles – La principale collaboration entre les écoles du quartier et le CJU est le recrutement des élèves par le Centre en début d'année scolaire et au mois de janvier dans le bassin des écoles :

« Ils nous permettent de mettre une table d'informations sur nos activités. (...) On met une table. On a des dépliants. On passe des dépliants aux jeunes. Des fois on a une télévision pour montrer des activités. Des photos. Des choses comme ça. Puis on leur parle des activités en général ».

À part cela, les liens entre les intervenants du CJU et les enseignants des élèves fréquentant le centre se limitent au niveau des élèves du niveau primaire. En effet, au niveau du secondaire, étant donné les considérations éthiques de confidentialité, l'école ne peut fournir aucune information au Centre concernant les problèmes socioscolaires des élèves. Selon le directeur, cette situation empêche à la fois le CJU et les écoles d'intervenir de façon appropriée auprès des élèves qui en ont besoin :

« (...) ça veut dire qu'à la maison il y a quelque chose qui ne va pas ou qu'à l'école c'est quelque chose qui ne va pas. Mais, nous autres on ne peut pas avoir accès à l'information de ce qui se passe à l'école. Les travailleurs sociaux, les psychoéducateurs là-bas, ils ne peuvent rien nous dire. La confidentialité, là! Moi, je trouve c'est tellement exagéré! « Mais, on peut quand même se parler! » « Non! Non! Non! » Je trouve ça comme ridicule! « On travaille pour le jeune, là! Dis-moi juste, est-ce qu'on devrait faire ci ou faire ça ? » « Non! »

6.3.3 La Maisonnée, Service d'aide et de liaison pour immigrants

La nature de l'intervention – Tel qu'expliqué au chapitre III, nous nous sommes intéressée à La Maisonnée à cause de ses pratiques d'intervention socioscolaire auprès d'élèves en accueil au sein même de l'école A. Ses pratiques comprennent, d'une part, l'aide aux devoirs (15h25 à 16h00) et d'autre part, les activités de loisir (16h00 à 16h30) qui visent à socialiser les jeunes, à les « *faire aimer la nouvelle école* » et « *leur montrer la réalité québécoise* » : « *On veut que l'élève se sente bien à l'école parce qu'on sent que c'est un traumatisme pour eux d'arriver dans une nouvelle école, une nouvelle façon d'enseigner, une nouvelle langue, une nouvelle hiérarchie. Les rapports ne sont pas les mêmes et les enfants sont complètement déstabilisés parce qu'ils n'ont pas encore leurs repères* », affirme l'intervenant du centre.

La clientèle sud-asiatique desservie – Comme La Maisonnée intervient auprès d'élèves en accueil à l'école A, elle dessert une clientèle sud-asiatique composée majoritairement d'élèves sous-scolarisés qui en sont à leur première année d'accueil²². Un nombre équivalent de filles et

²² Notons que les services de La Maisonnée auprès de la population sud-asiatique se limite principalement aux interventions qu'elle fait auprès des jeunes de cette communauté fréquentant l'école A. En effet, selon l'intervenant que nous avons rencontré, cet organisme communautaire accueille très rarement des membres de la communauté sud-asiatique parce qu'ils sont en concentration très faible dans le quartier où se situe ce centre.

de garçons participent aux activités d'aide aux devoirs. Par contre, les filles participent en nombre plus important que les garçons aux activités de loisir :

« Ce sont les filles qui restent. Si vous venez, vous allez voir, ce sont les filles qui restent; des filles qui n'avaient jamais joué au badminton ou au ping-pong. Les gars, au début ils restaient et c'est difficile, surtout quand on fait des activités de découpage, de peinture, de dessin. Il faut vraiment les forcer ».

Cette différence entre la fréquentation des filles et des garçons au CJU et à la Maisonnée nous suggère que les familles sud-asiatiques font davantage confiance au milieu scolaire qu'au milieu communautaire. Cependant, il faut noter que les activités de loisir du CJU commencent à 18h00 tandis que celles de La Maisonnée à l'école A se terminent à 16h30.

L'intervenant de La Maisonnée n'a aucune information sur les caractéristiques des parents des élèves parce qu'il ne les a « *jamais rencontrés* ».

Les raisons de la fréquentation de La Maisonnée – Selon l'intervenant interviewé, les élèves que choisi l'école pour bénéficier des séances d'intervention sont ceux qui ont le plus de difficultés : « *Ils avancent tous doucement ou difficilement* ». Ils ont tous de déficits importants au niveau du français et des mathématiques. Par ailleurs, étant donné qu'ils sont nouvellement arrivés, ils éprouvent également de problèmes d'intégration sociale.

Les attitudes des parents face à l'intervention de La Maisonnée – Comme les intervenants de La Maisonnée travaillent pour l'école, ils n'ont pas de contact avec les parents d'élèves peu importe leur origine ethnique. Cependant, l'intervenant que nous avons rencontré affirme que beaucoup de jeunes d'origine sud-asiatique quittent les séances d'intervention à 16h00 soit parce qu'ils « *ont des responsabilités familiales* », soit parce qu'ils doivent aller au temple ou à la mosquée. Selon cet intervenant, les parents sud-asiatiques valorisent les séances d'aides aux devoirs, mais « *ne se rendent pas compte de l'importance des activités extrascolaires dans l'intégration sociale de leurs enfants* ».

Les relations entre La Maisonnée et les écoles – Selon l'intervenant de la Maisonnée et l'enseignante en accueil à l'école A (tel que nous le montrerons dans la section suivante), les relations entre l'école A et La Maisonnée ne sont pas basées sur un rapport équitable de partenariat. En effet, c'est l'école qui a sollicité l'intervention de La Maisonnée et c'est

également l'école qui décide quels sont les élèves et les niveaux qui peuvent bénéficier de cette intervention. Selon l'intervenant de La Maisonnée, cette dynamique est différente de celle qui a cours dans le cadre des collaborations que l'organisme entretient avec d'autres écoles :

« Disons que le mode opératoire de [l'école A] n'est pas le même que celui d'autres écoles. (...) Ce sont les enseignants qui décident qui y va et qui n'y va plus. Nous, pour le moment, on navigue un peu dans le flou ».

En effet, normalement, La Maisonnée recrute sa propre clientèle en se présentant dans les écoles en début d'année avec ses formulaires d'inscription. Les intervenants font leur campagne d'information auprès des élèves, des enseignants et des parents sur les missions et les services de l'organisme et procèdent à des inscriptions. À partir des fiches d'inscription, ils compilent certaines données sur les caractéristiques de leur clientèle : « *On avait déjà une fiche, un questionnaire, on connaissait la date d'arrivée, leur statut (demandeur d'asile, réfugié accepté ou immigrant). On avait quelques renseignements socioéconomiques, l'adresse, le nombre d'enfants* ».

La dynamique différente à l'école A a une incidence négative sur le travail des intervenants de La Maisonnée auprès des élèves parce qu'entre autres, elle ne leur permet pas de recueillir des données sur les caractéristiques de la clientèle desservie. Ainsi, les intervenants de cet organisme communautaire se trouvent incapables d'établir un portrait clair de leur clientèle et d'adapter leurs services selon ses besoins et ses particularités :

« On ne sait même pas depuis combien de temps ils sont ici alors qu'auparavant, avec les informations qu'on avait, on arrivait à localiser l'enfant, s'il était là depuis un an ou deux ans, depuis combien de temps il était en classe d'accueil, etc. Donc on n'a pas vraiment une connaissance de ces jeunes-là ».

Par ailleurs, selon l'intervenant rencontré, malgré le fait que ce soit l'école qui ait sollicité l'aide de l'organisme, les intervenants ne sont pas bien accueillis et accompagnés à l'école et n'ont pas de relations organisées avec la direction de l'école :

« Nous, on essaie de les accompagner mais ce n'est pas évident parce qu'on est un peu seuls, on travaille un peu en vase clos ».

Nous le monterons dans la section suivante, il semble qu'il n'existe pas de consensus entre les enseignantes en accueil et la direction de l'école A sur l'importance d'un partenariat entre les

organismes communautaires et l'école dans l'intégration socioscolaire des élèves nouvellement arrivés.

6.3.4 Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques

La nature de l'intervention - Tel qu'évoqué au chapitre III, le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA) n'est pas directement impliqué dans la problématique de la réussite scolaire des jeunes issus des familles sud-asiatiques. Cependant, à partir du Projet Jeunes sud-asiatiques (JSA), ce centre développe des pratiques d'intervention socioculturelle auprès de ces jeunes qui pourraient également favoriser leur bien-être scolaire. Ces pratiques comprennent principalement des séances d'autonomisation et d'« *empowerment* » qui sont notamment offertes à des filles d'origine sud-asiatique dans des écoles secondaires où l'on trouve une concentration importante d'élèves sud-asiatiques, dont les écoles A et B²³. Dans le cadre des séances d'autonomisation, les agentes du CCFSA s'intègrent aux filles à l'heure du dîner et leur parlent de diverses problématiques socioculturelles comme l'identité, l'estime de soi, la communication avec les parents, etc. : « *So they are all things that can benefit the girls in their daily lives, including their academic lives. But we don't necessarily deal with things like homework or dealing with administrators* », affirme l'intervenante du Centre. Elle ajoute cependant que si un client fait une demande de soutien académique, le CCFSA essaie d'intervenir. Par ailleurs, chaque année, le Centre organise des séances d'information dans les langues sud-asiatiques pour les parents sur le système scolaire québécois.

La clientèle sud-asiatique desservie – Selon l'intervenante que nous avons rencontrée, étant donné que le Projet JSA est, en principe, un projet intra-école, la clientèle auprès de laquelle interviennent les agentes du CCFSA dépend de la clientèle des écoles ciblées. Dans les écoles A et B, les filles qui sont attirées par le projet sont majoritairement de première génération, tandis que dans d'autres écoles, le projet attire plutôt des filles de deuxième génération ou plus. Dans le cas minoritaire de filles d'origine sud-asiatique qui fréquentent le centre pour profiter du soutien du Projet JSA ou d'autres services offerts, l'intervenante rencontrée affirme que ce sont majoritairement des jeunes filles de deuxième génération :

²³ Notons que ce projet est beaucoup plus actif à l'école B qu'à l'école A.

« If I look at the demographic, let's say 70 % are born in Montreal and 30 % have just arrived ».

Les raisons de la participation au Projet JSA – Selon l'intervenante du Projet JSA, c'est à cause du grand écart qui sépare les exigences et les valeurs de leur famille et celles que l'école met de l'avant que les filles d'origine sud-asiatique font appel aux services du Projet JSA pour parler de leurs besoins et de leurs hésitations et également pour trouver une voie afin de créer un équilibre entre ces deux mondes. Selon l'intervenante, ce qui est remarquable chez les filles d'origine sud-asiatique, c'est qu'elles sont soucieuses de ne pas aller à l'encontre des parents. Le Projet JSA, qui regroupe certaines intervenantes qui connaissent le milieu ethnoculturel sud-asiatique ou immigrant, répond aux besoins de ces jeunes filles en tenant compte de leurs particularités, de leurs limites et de leurs soucis, ce que ne peuvent pas nécessairement faire des intervenants scolaires non sud-asiatiques :

« (...) girls with very intense issues where they do need to be speaking to someone. But if these guidance counsellors don't understand their family situation, or are not culturally receptive, then it does kind of block off that conversation. So if you don't know where I'm coming from or what's going on, why would I talk to you? Right? Because then it's just an endless list of like, 'How do I explain this to you?' and 'How do I explain that to you?' »

Par ailleurs, étant donné que les parents limitent souvent leurs filles en ce qui a trait à la fréquentation des centres communautaires, le fait que le Projet se déroule à l'école facilite et favorise la participation des filles.

Les attitudes des parents face au Projet JSA – Vu que ce projet se déroule au sein des écoles, l'intervenante n'a pas eu de contact avec les parents d'élèves à ce sujet. Par ailleurs, le caractère intra-école du projet a favorisé sa mise en œuvre, puisqu'il n'a pas été « confronté » à la réserve probable des parents sud-asiatiques. En traitant, entre autres, le sujet des relations des jeunes filles avec leurs parents, par des intervenantes d'origine sud-asiatique, ce projet a probablement joué un rôle constructif dans l'équilibre de la communication entre les parents, les filles et l'école, mais nous n'avons pas de données qui le confirme directement.

La relation entre le Projet PSA et les écoles – Ce sont les intervenantes du Projet qui établissent le lien avec les écoles. Elles rencontrent les écoles et expliquent la nature et

l'importance de leur service. Selon l'intervenante rencontrée, dans toutes les écoles où elles se sont déjà présentées, elles ont bien été accueillies et la nécessité d'intervention a été évidente.

SYNTHÈSE

Tel que la théorie de Breton (1964) pouvait en partie le prédire, le statut socioéconomique généralement faible de la communauté sud-asiatique, son implantation récente ainsi que la valeur moins importante qu'elle accorde à l'éducation qu'à la famille ou à la religion ont nui au développement des organismes communautaires à vocation scolaire au sein de cette communauté. 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, sont autant de facteurs qui limitent l'ouverture des familles sud-asiatiques face aux organismes communautaires de la société civile voués à l'intégration socioscolaire des jeunes (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.

L'analyse des données semble montrer 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. Ce constat corrobore les résultats de l'étude de Levels et ses collègues (2006), fondée sur les données de PISA 2003. Cela s'explique principalement du fait que d'une part, la communauté n'est pas en mesure de leur donner suffisamment accès aux ressources socioculturelles et que d'autre part, elle ne peut pas établir de liens entre les familles et l'école. Selon notre analyse, il est probable que des facteurs comme des liens forts entre les organismes communautaires et l'école ou la présence d'intervenant(e)s communautaires appartenant à la communauté sud-asiatique pourraient contribuer à gagner la confiance des familles sud-asiatiques nouvellement arrivées face aux services qu'offrent les organismes communautaires civils à leurs enfants.

L'analyse des données, à l'instar d'Ahmad *et al.* (2009) et de Ghosh et Guzder (2011), révèle que la réserve remarquée chez les jeunes s'applique sensiblement plus aux filles qu'aux garçons. Toutefois, notre analyse va plus loin que celles de ces deux recherches et démontre

que, lorsque la confiance entre la communauté et la famille est bien établie, les filles ont tendance à utiliser davantage les services communautaires que les garçons, non seulement les services d'aide aux devoirs, mais aussi les services liés à l'intégration sociale. La situation des garçons est différente. En effet, selon les valeurs de la culture sud-asiatique, ils ont plus de libertés que les filles, et leurs parents sont plus ouverts au fait que les garçons utilisent les services des organismes communautaires civils qu'ils ne le sont pour les filles. Or, il semble que les garçons soient moins intéressés à utiliser les services d'aide aux devoirs que les services de loisir. Cette différence intéressante entre la façon dont les filles et les garçons d'origine sud-asiatique utilisent les services offerts par les organismes communautaires pourrait être l'un des aspects qui expliqueraient la différence dans leurs expériences socioscolaires ainsi que leur réussite scolaire.

CHAPITRE VII

DYNAMIQUES SYSTÉMIQUES

Comme nous l'avons démontré au chapitre II, on est souvent tenté d'insister sur les caractéristiques des élèves d'origine immigrée et sur celles de leur famille et de la communauté à laquelle ils s'identifient pour expliquer leur expérience socioscolaire. Or, il convient également d'examiner les pratiques mises œuvre par la société d'accueil et ses institutions, dont l'école, ainsi que les dynamiques et les interactions qui leur sont propres, l'ensemble de ces éléments jouant également un rôle incontestable dans la réussite scolaire de ces jeunes. Dans cette section, nous explorerons l'impact de ces pratiques, dynamiques et interactions sur l'intégration socioscolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud au secondaire de langue française, en considérant le rapport plus ou moins immédiat qu'elles entretiennent avec la réalité vécue, sur le terrain, par l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation.

Dans un premier temps, nous nous attarderons au contexte d'accueil et d'établissement des immigrants sud-asiatiques au Québec : les services qu'ils reçoivent au moment de leur arrivée, leur expérience du climat qui entoure les relations interethniques dans la société, ainsi que leur réaction face aux politiques linguistiques qui distinguent le Québec des autres provinces canadiennes. Ces trois dimensions seront abordées successivement.

Dans un deuxième temps, nous explorerons diverses pratiques, dynamiques et relations en milieu scolaire qui touchent les élèves d'origine sud-asiatique. Dans les trois premières sous-parties, nous étudierons le classement initial de ces élèves au moment de leur arrivée dans le système scolaire québécois, leur expérience de la classe d'accueil et le climat de leurs relations avec leurs enseignants. Dans ces trois parties successives, nous nous pencherons sur la place et la prise en compte de la culture sud-asiatique dans la vie scolaire des élèves et le climat des relations interethniques à l'école. Nous étudierons ensuite les relations de l'école québécoise avec les parents sud-asiatiques. Finalement, les défis de l'orientation des élèves vers la Formation générale des adultes seront le sujet de la dernière sous-partie.

7.1 L'ACCUEIL ET L'ÉTABLISSEMENT DES IMMIGRANTS SUD-ASIATIQUES AU QUÉBEC

7.1.1 Les services reçus à l'arrivée

Une forte majorité des parents répondant au questionnaire affirment qu'au moment de leur arrivée au Québec, le gouvernement de cette province les a aidés dans leur processus d'établissement initial (ex. : informations pour obtenir le numéro d'assurance sociale, pour louer un appartement, pour acheter une maison, pour chercher un emploi, etc.). La quasi-totalité de ces parents affirment également que leur établissement a été facilité par des organismes communautaires. Selon 52 % de ces répondants, ces organismes s'occupaient d'immigrants provenant non seulement des pays sud-asiatiques, mais aussi d'autres pays.

Les immigrants de notre enquête se sont déclarés généralement plus satisfaits des services des organismes communautaires que de ceux que leur a offerts le gouvernement. En effet, tandis que la majorité des répondants évaluent la qualité des services gouvernementaux comme bonne (38,8 %) ou moyenne (36 %), ils évaluent majoritairement que la qualité des services qu'ils ont reçus des organismes communautaires a été très bonne (38,8 %) ou bonne (47,2 %). Cependant, il faut rappeler qu'étant donné que le gouvernement du Québec privilégie une approche « faire faire » (Mc Andrew, 2008), la plupart des services offerts dans les deux cas qui nous intéressent sont financés par le gouvernement du Québec. Cependant, les services gouvernementaux portent principalement sur des formalités bureaucratiques ou des encadrements généraux en soutien à l'établissement alors que les organismes communautaires sont plutôt responsables des services de proximité.

En ce qui a trait au cours de francisation offerts aux immigrants adultes, la majorité des parents interviewés et des répondants au questionnaire croient que ces cours ne donnent pas suffisamment d'aide en termes d'intégration sociale et que leur durée est insuffisante.

7.1.2 Le climat des relations interethniques

Comme nous l'avons vu au chapitre I, les Sud-Asiatiques au Québec forment un groupe d'immigrants arrivés assez récemment et, selon la classification du recensement canadien, ils

font à la fois partie des minorités visibles et des minorités religieuses. De plus, ils sont atypiques par rapport au profil de la « nouvelle immigration », car ils ne maîtrisent pas bien le français mais parlent généralement mieux l'anglais. Ces trois facteurs ont contribué au fait qu'ils soient peu connus au Québec et victimes, en conséquence, de préjugés, de stéréotypes ou de discrimination liés à leur ethnie ou à leur religion (Fioré, 2008).

À cet égard, les données de notre recherche révèlent un regard partagé des parents répondant au questionnaire, ainsi que des adultes sud-asiatiques que nous avons interviewés. En effet, 44 % des répondants à notre questionnaire croient que les immigrants sud-asiatiques sont mal acceptés ou plus ou moins mal acceptés au Québec alors qu'un pourcentage équivalent d'entre eux (44 %) croient qu'ils sont bien acceptés ou plus ou moins bien acceptés au Québec. Les autres répondants ont exprimé un avis neutre à cet égard. En ce qui concerne les adultes sud-asiatiques interviewés, à part une mère d'origine pakistanaise, les autres croient que les Asiatiques du Sud font l'objet de diverses formes de discrimination au Québec. L'« *apparence* », la « *couleur* » de peau et la « *langue* » maternelle restent, selon eux, des motifs fréquents de discrimination contre cette population au Québec :

« (...) appearance, colour distinguish South Asians from Quebecois. Around the world, if someone does not belong to the group because it is not of the same colour or appearance, there is always subtly or clearly some discrimination » (père d'origine bengalie).

« Les Québécois considèrent que les immigrants sont inférieurs parce qu'ils ne parlent pas français. Aussi, les Latinos, parce que c'est une langue espagnole, ils considèrent aussi qu'ils sont dans une meilleure position d'apprendre le français parce que français et espagnol sont des langues européennes. Bengali ou hindi sont des langues non européennes et sont des langues inférieures. Il y a une hiérarchie du sens de l'infériorité. (...). C'est pas évident, mais ça existe très fortement » (intervenant ayant demandé à ne pas être identifié).

Tel que le suggèrent ces extraits d'entrevue, ces personnes interviewées semblent percevoir non seulement un écart important entre « eux » et « les Québécois », mais ont aussi le sentiment que les Québécois francophones les perçoivent comme inférieurs, ce qui rend difficile leur sentiment d'appartenance à la société québécoise. Une telle perception pourrait orienter ces immigrants vers des stratégies d'acculturation, de séparation ou de

marginalisation, ce qui, compte tenu de la ségrégation spatiale d'une majorité des membres de la communauté sud-asiatique dans les zones défavorisées de Montréal, pourrait être probable.

La non-reconnaissance des diplômes des immigrants sud-asiatiques au Québec, qui est une forme de discrimination systémique, favoriserait de plus en plus la formation d'espaces-frontières entre ces immigrants et la société d'accueil et, par la suite, leur ségrégation ethnique et sociale :

« Beaucoup de diplômés, de maîtres ou de docteurs, sont chauffeurs de taxi »
(commissaire scolaire de la CSDM).

Cela dit, près de huit parents répondant au questionnaire sur dix affirment qu'ils sont contents d'avoir immigré au Québec. Le « *style européen* » de Montréal et la « *paix* » qui règne dans cette ville sont des caractéristiques qui ont motivé les parents interviewés à rester dans la métropole :

« Even if in Toronto, there is a large community of Bangladeshis, I love Quebec, especially Montreal, and I would not live anywhere else. I love the European style of the city » (père d'origine bengalie).

« Personally I like a lot Montreal. Very much. Very much. I don't want to move anywhere. No! No! No! There is a very comfortable life. Very peaceful. And there is no racism. Like a Shalwar Kameez, I can go outside and no one gonna laughing me. No. They are very helping people. Yes, I like a lot. Very helpful and very cooperative » (mère d'origine pakistanaise).

7.1.3 L'obligation de fréquenter d'école de langue française et les départs du Québec

Tel que démontré au chapitre I, au Québec, parmi tous les élèves du secondaire (qu'ils soient de première, de deuxième ou de troisième générations ou plus), les jeunes originaires de l'Asie du Sud sont ceux qui présentent le pourcentage le plus élevé (15,2 %) de départs du Québec avant l'âge de 15 ans. Dans la même foulée, bien que près de huit parents répondant à notre questionnaire sur dix affirment qu'ils sont contents d'avoir immigré au Québec, ils sont près de six sur dix à affirmer avoir déjà pensé à quitter le Québec pour les provinces anglophones du Canada ou pour les États-Unis. De même, nos entrevues montrent que bon nombre de familles sud-asiatiques ne font que transiter par le Québec, à cause de son système d'immigration plus souple et plus rapide qu'ailleurs, afin de s'installer à long terme dans d'autres provinces canadiennes :

« Moi, les élèves qui font un an, deux ans ici parce que la porte était plus facilement ouvrable au Québec qu'à Toronto, j'en ai beaucoup, là. (...) Des « à Toronto », on en a beaucoup, beaucoup, beaucoup à chaque année qui quittent pour poursuivre là-bas » (directeur adjoint, école A).

Ce dernier intervenant nous rapporte qu'à l'école, le quartier Parc-Extension est connu comme « *quartier dortoir* » où les immigrants sud-asiatiques, en attendant leur résidence permanente ou la réponse à leur demande d'asile, ne s'installent que quelques années. Bien que les départs nombreux des membres de la communauté sud-asiatique du Québec vers d'autres provinces canadiennes s'expliquent par l'accès à un réseau communautaire plus construit (Fioré, 2008) et à un marché du travail plus adapté à l'intégration de l'ensemble des immigrants (Parent, 2013), ils s'expliquent également par l'accès à la scolarisation en langue anglaise :

« L'élève arrive et on lui impose une scolarisation en français. (...) il y a des déplacements pour l'Ontario évidemment, l'exode vers Calgary » (directeur adjoint, école B).

En effet, nos intervenants scolaires et communautaires ont remarqué une certaine résistance, au sein de la communauté sud-asiatique, face à la fréquentation de l'école de langue française ou à l'apprentissage du français :

« Dès qu'ils ont la chance de partir dans le système anglophone, ils y vont (...) » (directeur adjoint, école B).

« La résistance à la langue d'enseignement, c'est un facteur qui est important, on ne peut pas l'ignorer. Chez les Sud-Asiatiques, c'est très présent, car la majorité vient de pays où l'anglais est présent » (conseillère d'orientation, école B).

Par conséquent, de nombreuses familles sud-asiatiques qui, pour une raison ou une autre, décident de rester au Québec, essaient de donner à leurs enfants l'accès à l'école anglophone au secteur public (vu la précarité financière générale dans la communauté) en utilisant des failles présentes dans la Loi 101. En effet, une partie d'entre eux essaient de contourner les critères de cette loi en inscrivant leur enfant dans une école anglophone privée au moment de son entrée en première année du primaire, pour le retirer en deuxième année et l'inscrire au secteur public de langue anglaise. Ayant commencé sa scolarisation en anglais, cet enfant, de même que tous les membres de sa fratrie, reçoit l'autorisation de poursuivre son cheminement scolaire dans une école publique anglophone :

« *A lot of them go to private school first. A lot of them fit into that loop-hole. So they [go] to private school and then they [come] into a public school. So that's the case* »

for a lot of them. (...) Even I know some of the women at the center, their kids are doing exactly that » (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

D'autres familles sud-asiatiques préfèrent envoyer leurs enfants au secteur de l'éducation des adultes puisque la Loi 101 ne s'y applique pas. Ainsi, dès qu'ils atteignent l'âge de 16 ans et qu'ils ne sont plus obligés de fréquenter l'école secondaire pour les jeunes, ils se tournent vers l'éducation des adultes et continuent leurs études en anglais :

« Selon la loi jusqu'à 16 ans ils ne peuvent pas. Dans certains cas, juste après 16 ans, ils vont directement dans un établissement anglophone » (conseillère d'orientation, école B).

Cependant, cette solution touche plutôt les élèves ayant intégré tardivement le système scolaire québécois et présentant un retard scolaire²⁴.

En ce qui concerne les élèves qui restent dans les écoles québécoises de langue française, les intervenants des deux écoles ciblées croient que beaucoup d'entre eux montrent la même résistance face à la fréquentation de l'école de langue française :

« S'ils pouvaient [aller à] l'école anglophone, ils le feraient. Toute de suite! Je suis certain! C'est sûr que c'est un choix facile et pour moi, logique aussi. S'ils pouvaient, c'est plus facile. C'est une langue qu'ils maîtrisent, ça donne accès à tout le reste du Canada, etc. » (directeur adjoint, école A).

Cette résistance constitue un frein évident à l'apprentissage du français, et par la suite, à la pleine intégration de ces élèves dans la société francophone :

« Ils viennent avec une résistance des fois et si elle est présente l'apprentissage de la langue ne se fait pas correctement, et cela a un impact à long terme sur l'enfant. Dès qu'ils ont la chance de partir de suite dans le système anglophone, ils y vont et c'est dommage pour nous, car on met tellement d'énergie pour faire apprendre la langue française qui est difficile à apprendre » (conseillère d'orientation, école B).

²⁴ Lenoir-Achjian (sous presse) dans une recherche sur la transmission intergénérationnelle et la relation au milieu scolaire au sein de la communauté tamoule de Montréal définit une troisième stratégie parmi les familles sri-lankaises pour envoyer leurs enfants à l'école publique de langue anglaise. Cette stratégie consiste à faire évaluer la santé mentale de leurs enfants, généralement victimes des multiples mesures de répression au Sri Lanka (tortures, violence civile, actes de terrorisme, attaques de la guérilla, etc.), afin d'obtenir le formulaire autorisant la scolarité en anglais.

Ainsi, certains intervenants scolaires ont montré des hésitations sur le bien-fondé de l'application de la Loi 101 pour les élèves des communautés qui sont plus enclines à adopter l'anglais comme langue commune que le français, y compris les Asiatiques du Sud :

« Ça serait peut-être plus facile s'ils avaient intégré une communauté anglophone à la base. Puisque déjà il y a un lien davantage commun parce que c'était leur deuxième langue ou ils ont déjà étudié dans cette langue-là. Ici c'est une difficulté supplémentaire. L'obstacle de la langue est très fort » (directeur adjoint, école A).

Ces intervenants croient que l'obligation imposée par la Charte de la langue française pourrait être un facteur de risque, non seulement à la réussite scolaire des élèves de ces communautés, mais aussi à l'intégration de leur famille dans la province, ce qui pourrait remettre en jeu la réalisation d'un objectif principal de la politique d'immigration du Québec, soit l'établissement permanent des immigrants. Dans notre petit échantillon des parents interviewés, il y a un père d'origine bengalie qui, sans se montrer contre l'esprit de la Loi 101, croit que cette Loi n'est pas toujours « *juste* » et « *logique* » : « *If you come from Ottawa, you can put your child in an English school, but if you come from the United States, you cannot.* ». En effet, son fils, né au Québec, a fréquenté l'école de langue française en prématernelle, en maternelle et en première année du primaire. Ensuite, la famille a déménagé à New York où son fils a poursuivi ses études en anglais pendant les trois années subséquentes. Quand la famille est revenue au Québec, comme il n'avait pas le droit à l'école de langue anglaise, on l'a envoyé en classe d'accueil où il est resté une année. Il a ensuite terminé son primaire à l'école française et a poursuivi son premier cycle du secondaire dans différents établissements francophones. Cependant, il avait déjà accumulé deux ans de retard, « *mainly because of his problems in French* ». Ce n'est que lorsqu'il a atteint le secondaire 4 que son père, après beaucoup d'effort, a reçu la permission de l'inscrire au secteur public de langue anglaise. Le père se souvient que pendant l'année à l'accueil, son fils pleurait chaque jour et lui demandait « *Why [they] couldn't go back to New York ? Why he was punished like that ?* ».

« *I fought with the School Board, the Ministry. I did not ask for any special treatment. I mean, I just wanted them to be fair. But to be fair about a student took such a long time. [...] He lost 2 years. [...] In my life, this is a tragedy. [...] I never had any intention to send my children to English school. Those days we had an opportunity that if I send her [sa fille] to a private English school for 1 year, I could switch to an English public school. I did not take that opportunity because I am living in Quebec, Montreal. I thought of integrating well because I'll be living here, in this society. So*

French language was very very important. That was the idea » (père d'origine bengalie).

Malgré tout cela, on peut se réjouir du fait que, selon quelques intervenants scolaires, les familles sud-asiatiques qui sont arrivées au cours de la dernière décennie ont moins tendance à quitter la province que celles qui sont arrivées au cours des décennies précédentes. Toujours selon ces intervenants, ces familles présentent également une résistance moins forte face à la fréquentation d'écoles de langue française et à l'apprentissage du français :

« Par rapport au départ, c'est sûr qu'il y en a qui veulent essayer, il n'y a pas de gros exode. (...) Mais cette année, je vous dirais que la communauté qui a le plus bougé, ce n'est pas celle-là » (directeur adjoint, école B).

« J'en ai en ce moment beaucoup qui veulent rester, car ils sont au Québec. Ils se disent qu'il faut qu'ils apprennent le français » (conseillère d'orientation, école B).

De même, 75 % des parents répondant à notre questionnaire qui, tel que montré au chapitre sur la méthodologie, sont majoritairement arrivés après 2001 au Québec, ont été soit favorables ou plus ou moins favorables à la fréquentation par leur enfant de l'école de langue française. Toutefois, il ne faut pas oublier que près de 60 % d'entre eux ont affirmé qu'ils ont déjà pensé quitter le Québec pour les provinces anglophones du Canada ou pour les États-Unis. Parent (2013) montre que le départ de la province est plutôt le cas des immigrants les plus scolarisés du Québec. Par ailleurs, tel que le montre l'histoire de l'immigration sud-asiatique au Québec (Chapitre I), les immigrants sud-asiatiques de la dernière décennie possèdent un statut économique moins favorisé et sont moins scolarisés que leurs compatriotes arrivés durant les années 1980 et 1990. Le Québec est-il en train de retenir les immigrants sud-asiatiques ayant un statut socioéconomique faible ? N'est-il qu'une porte d'entrée pour les immigrants sud-asiatiques scolarisés ? Ce sont-là des questions qu'on peut se poser.

7.2 LES PROGRAMMES ÉDUCATIFS ET LES PRATIQUES SCOLAIRES

7.2.1 Le classement au moment de l'arrivée dans le système scolaire québécois

La majorité des parents répondant au questionnaire ayant un enfant de première génération (58,3 %) déclarent qu'ils ont été satisfaits ou plus ou moins satisfaits de l'évaluation et du classement de leur enfant à son arrivée dans le système scolaire québécois. Toutefois, certains enseignants en accueil croient qu'à cet égard, il existe à la Commission scolaire des préjugés

basés sur le pays d'origine ou la langue maternelle des élèves nouvellement arrivés et que ces préjugés mènent à une sur-identification comme sous-scolarisés des élèves originaires de l'Asie du Sud qui ont pourtant connu une scolarité normale dans leur pays :

« À la Commission scolaire, lorsque l'enfant va passer un examen d'évaluation pour voir s'il est scolarisé ou non, là, il y a une problématique aussi. C'est que ce n'est pas systématisé. Ça veut dire qu'il y a des pays qu'on ne teste pas. On tient pour acquis, par exemple, qu'un enfant qui vient du bloc de l'Est est scolarisé, qu'un Chinois est scolarisé et d'autres pays, peut-être d'Amérique du Sud, où, « Ah, tiens, le Mexique. Ah, il doit être sous-scolarisé ». Alors on va aller le faire évaluer. Bon. Alors il y a des fois des élèves qui sont sous-scolarisés finalement, mais ils n'ont pas été évalués. Et l'inverse » (enseignante en accueil, école A).

Cette problématique réside probablement dans le fait que le MELS n'impose aux commissions scolaires aucune forme d'évaluation particulière des compétences des élèves nouvellement arrivés. En réalité, on aurait pu croire que la pratique générale consiste à classer les élèves selon leur groupe d'âge, mais dans les faits, il semble plutôt que l'on assiste à une très grande hétérogénéité dans les façons de faire. Il revient en effet à chaque commission scolaire de concevoir ses propres outils d'évaluation et de déterminer qui sera responsable de cette conception. Pour les élèves dits « sous-scolarisés », un outil diagnostique est toutefois proposé. Cependant, absolument rien dans cette orientation ministérielle ne suggère qu'il ne faut pas agir en ciblant le pays de naissance des élèves. Par conséquent, il arrive que l'évaluation des compétences des élèves soit faite de manière approximative ou qu'elle soit basée sur des préjugés.

7.2.2 Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

Pour la quasi-totalité des élèves d'origine sud-asiatique, les classes d'accueil constituent la porte d'entrée dans la société québécoise, non seulement pour eux, mais également pour leurs parents. Tous les élèves interviewés dans le cadre de notre recherche qui sont passés par ces classes ont été satisfaits de la durée de leur passage. Cependant, seulement un peu plus que la moitié (55,5 %) des parents répondant au questionnaire ont été d'accord ou plus ou moins en accord avec la durée du séjour de leur enfant en classe d'accueil. À cet égard, certains enseignants affirment que les parents d'origine sud-asiatique, comme beaucoup d'autres parents ayant un statut socioéconomique défavorisé, ne se rendent pas bien compte du rôle de

la classe d'accueil. Certains d'entre eux se plaignent de la durée trop longue du séjour de leur enfant dans ces classes, particulièrement lorsqu'il se prolonge une deuxième année. Tel qu'on le verra plus loin, cette insatisfaction pourrait également s'expliquer par un problème de transfert d'informations à ces parents, au moment où leur enfant arrive dans le système scolaire québécois.

En ce qui concerne la qualité des Services d'accueil et soutien à l'apprentissage du français (SASAF), la majorité des parents interviewés et répondant au questionnaire dont l'enfant a fréquenté ces classes croient que ces services étaient plus ou moins adaptés aux besoins de leur enfant. Par ailleurs, tous les élèves interviewés qui sont passés en accueil nous ont raconté de beaux souvenirs de leur séjour dans ces classes. Néanmoins, les données de nos entrevues avec les intervenants scolaires et communautaires, confirmant les résultats des recherches antérieures, révèlent que, bien que les classes d'accueil aient pour but de faciliter l'intégration socioscolaire et linguistique des élèves allophones nouvellement arrivés, elles n'offrent pas toujours un cadre correspondant aux besoins de ces élèves. À l'heure actuelle, 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. Fait intéressant à souligner, au cours des entrevues portant sur l'encadrement des élèves en accueil, les obstacles le plus souvent signalés portaient précisément sur l'organisation scolaire de ce secteur.

Un premier constat préoccupant à cet égard réside dans la ségrégation physique dont fait l'objet le secteur de l'accueil au sein de l'école A. En effet, les élèves et les enseignantes en accueil interviewés à cette école déplorent le fait que les élèves de ces classes sont « isolés » (Khadija, fille d'origine pakistanaise, école A), « dans un coin » (enseignante en accueil, école A), sans le moindre contact avec les élèves du secteur régulier. Saajeeb qui a passé lui-même un an en accueil, nous dit :

« Je ne vais pas en accueil beaucoup, maintenant. Oui, j'ai encore des amis à l'accueil, je connais des gens. Mais je ne communique pas avec eux beaucoup parce qu'ils restent séparés (...) Ils sont dans un autre étage. C'est le deuxième étage » (Saajeeb, garçon d'origine bengalie, école A).

On peut douter qu'une telle configuration physique puisse favoriser l'intégration sociale et scolaire des élèves. Selon les élèves interviewés, le fait d'être isolés dans une aile particulière de l'école encourage les élèves en accueil à se tenir entre eux et même, tel qu'on a évoqué plus haut, à développer une mentalité de gang, ce qui limite encore davantage leur intégration socioscolaire :

« (...) je l'ai vu. Ça fait que, s'il est nouveau, il arrive, mais cette gang-là, ils le prennent avec eux. Ils vont l'absorber. Ils le tiennent avec eux, ils montrent comment eux ils marchent. Mais lui, il n'a pas le choix, il connaît personne d'autre, ça fait qu'il s'intègre avec eux » (Niparaj, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

« Deuxième étage, oui, c'est l'accueil. Dans l'orange. C'est difficile de sortir de là. T'as rien. T'as rien. Tout le monde que tu côtoies c'est du monde qui s'en foutent, entre guillemets, de l'école ou qui n'ont pas vraiment de guides devant eux. Puis, toi, t'es inclus dans une gang que, tu sais, c'est toujours batailles, bagarres » (Tahir, garçon d'origine pakistanaise, école A).

Le manque de ressources financières au secteur de l'accueil constitue un deuxième constat préoccupant en ce qui a trait à l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans les écoles ciblées. Les enseignantes en accueil (particulièrement à l'école A) rapportent qu'au cours des dernières années, le budget accordé par école à chaque enseignante 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 :

« Maintenant c'est tellement réglementé. On reçoit 10 \$ par élève [par année] pour faire des activités culturelles » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« Quand j'ai commencé à enseigner, on faisait des projets. On allait à Québec à chaque année. Maintenant, les élèves ne sortent jamais de Parc-Extension. Jamais » (enseignante en accueil, école A).

Cette enseignante rapporte qu'au cours des dernières années, elle n'a jamais pu emmener ses élèves à la Cabane à sucre : « *On fait un repas de Cabane à Sucre à la cafétéria* ». De plus, elle déplore le fait que cette année, à cause d'un manque de budget, elle n'a pu acheter aucun cahier en sciences humaines. Cette enseignante nous a raconté que pour remédier aux difficultés financières, elle doit constamment initier des activités qui lui rapportent de l'argent :

« J'ai déjà payé de ma poche pour emmener mes élèves à la Cabane à sucre parce que je trouvais ça l'un puis que c'était un beau groupe. Alors je demandais à ma sœur, mes parents... » (enseignante en accueil, école A).

Une autre année, cette même enseignante a utilisé les tissus qui restaient des anciens cours d'économie familiale pour monter un atelier de couture et fabriquer des sacs que la classe a vendus pour financer la sortie à la Cabane à sucre :

« Mes élèves, il y en a beaucoup, tu sais, au Pakistan, en Inde, les jeunes savent ce que c'est le tissu, ils savent coudre. (...) Ça fait que j'ai monté un petit atelier de couture puis on a fait (...) des sacs cadeaux pour Noël qu'on a vendu ici avant Noël. Puis avec les sous on a pu aller à la cabane à sucre » (enseignante en accueil, école A).

Pourquoi le secteur de l'accueil des écoles les plus défavorisées et les plus multiculturelles de Montréal souffre-t-il d'un manque de budget si cruel ? Est-ce à cause de manques dans la gestion du budget de l'école, comme le croient les enseignantes, ou cela s'explique-t-il plutôt par une mauvaise évaluation des allocations nécessaires aux services d'accueil de la part de la Commission scolaire ? Cette dernière explication semble la plus probable 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 nouvellement arrivés dans les écoles ciblées est le fait que l'on hésite souvent à la CSDM à identifier comme EHDAA (Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) les élèves nouveaux arrivants qui ont de véritables troubles d'apprentissage. Cette situation semble résulter du fait que certaines commissions scolaires ne permettent pas à un élève d'être identifié à la fois comme élève EHDAA et comme élève fréquentant une classe d'accueil (SASAF) :

« Il n'y a pas de possibilité d'être élève EHDAA et à l'accueil en même temps à ce moment à la CSDM » (directeur adjoint, école A).

Cependant, après avoir recueilli certaines informations auprès des autorités ministérielles, il semble que, du côté du MELS, aucune règle n'empêche d'être déclaré simultanément EHDAA et SASAF.

Il y a donc une très grande hétérogénéité en ce qui a trait aux niveaux de compétence et aux besoins des élèves en accueil :

« Dans ma classe, j'ai actuellement douze élèves et j'ai cinq niveaux » (enseignante en accueil, école B).

« (...) j'ai des élèves qui ne sont pas sous-scolarisés, qui ont des problèmes d'apprentissage, qui sont en classes sous-scolarisées » (directeur adjoint, école A).

« Il y a des élèves qui apprennent assez bien, puis j'ai une élève qui a un retard intellectuel. J'ai un élève dysorthographique. J'en ai deux hyperactifs. Ils sont pas diagnostiqués. C'est mon diagnostic, mais avec les années... J'ai un dyslexique. Ça fait que ça crée des niveaux. Quand j'enseigne, il y en a qui vont vite, d'autres hyper lentement » (enseignante en accueil, école A).

Or, ces élèves ne sont pas ciblés par des soutiens et des interventions nécessaires et appropriés, car la CSDM « *en ce moment ne considère pas le EHDAA dans l'attribution des services* » en accueil (directeur adjoint, école A) :

« [J'ai] plusieurs élèves avec des déficiences moyennes à légères, j'ai eu de l'hyperactivité, des troubles de comportement. Et tout ça, c'est sans services » (directeur adjoint, école A).

Les intervenants scolaires affirment ainsi que les enseignants en accueil ont besoin des formations nécessaires pour intervenir auprès des élèves EHDAA ou en grand retard scolaire :

« (...) des formations en lien avec les problématiques souvent associées avec la sous-scolarisation. Ça on en a très peu » (enseignante en accueil, école B).

« Là j'ai un élève dysorthographique puis je suis complètement démunie. Je ne sais pas quoi faire. Puis j'ai pris un rendez-vous avec une prof qui est libérée, au CPF, au cheminement particulier, parce qu'ils sont un peu plus formés que nous pour ça. Je vais aller lui demander des conseils. Mais sinon, je ne peux rien faire pour le p'tit. Alors ça, des formations en lien avec ce genre de problématiques, on n'en a pas. On n'en a pas » (enseignante en accueil, école A).

Le manque de services 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 enseignantes en accueil :

« On n'a pas de ressources. Pas d'orthopédagogue, pas de psychologue; tellement nécessaire. Pas de travailleur social à la rigueur. On peut aller chercher, mais des fois il y a des élèves qui vivent des choses très difficiles et ils arrivent en choc (...) Il n'y a pas d'écoute aux besoins de ces immigrants-là. Ce qui est très révoltant parce que s'il y a des enfants qui ont besoin d'aide, c'est bien eux. (...) Tu sais, je ne sais pas trop comment c'est vécu la répartition des sous. Mais, on a ces besoins-là, puis on n'a pas de solutions » (enseignante en accueil, école A).

Un autre constat préoccupant concernant l'intégration des élèves nouvellement arrivés dans les écoles ciblées réside dans le fait que le matériel didactique de francisation soit 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 :

« (...) on a des sous-scolarisés, on a des débutants, on a des post-accueils. Ça fait beaucoup de gens à desservir. Puis actuellement il n'y a rien. Il faut toujours aller papillonner! » (enseignante en accueil, école B).

« Comme les élèves sont de niveaux très, très variés, il n'y a pas 'un' manuel que tu peux utiliser qui soit au niveau des élèves. L'année dernière j'avais des élèves scolarisés qui étaient avancés. Là, c'était leur dernière année. Puis, ils étaient vieux, en plus. Ils avaient 15-16 ans en moyenne. Là, j'ai des élèves de 12-13 ans, puis ils sont extrêmement sous-scolarisés. Ça fait que je ne pouvais pas faire les mêmes types d'exercices avec eux. Alors il faut toujours créer, il faut toujours adapter » (enseignante en accueil, école A).

Tel que le suggèrent les témoignages précédents, ces enseignantes désirent avoir une banque informatisée de matériels pédagogiques qui faciliterait la recherche de textes et d'images adaptés aux besoins variés de leurs élèves.

Un autre déficit limitant l'encadrement des élèves en accueil est le manque d'équipement technique et informatique au secteur de l'accueil par rapport aux autres secteurs :

« On a quand même un gros bassin de clientèle. (...) puis on n'a pas de canon, de projecteur alors qu'on a besoin de beaucoup-beaucoup d'images dans la classe. Ça fait qu'on n'a pas d'ordinateurs dignes de ce nom assez « modernes ». Parce qu'on a des vieux dinosaures; on a deux chariots avec des canons, mais ça ne marche pas toujours » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« Les sourds, (...) on les favorise beaucoup. Ils sont très peu nombreux. Je pense qu'ils sont comme 43 maintenant. (...) mais ils ont deux laboratoires informatiques. Alors que nous, on en a 4 pour 1 400 élève »s (enseignante en accueil, école A).

Par ailleurs, tel qu'évoqué dans la section sur les dynamiques communautaires, les enseignants en accueil font état d'un problème de collaboration restreinte et inefficace entre les écoles et les organismes communautaires. L'enseignante en accueil à l'école A déclare qu'il a fallu dix ans pour que la direction de l'école lui donne la permission de solliciter l'aide des organismes communautaires pour des séances d'aide aux devoirs ou des jeux de société après l'école :

« Puis là j'ai aussi monté de l'aide aux devoirs, ici, à l'accueil, après l'école. C'est la 3^e année. Ça a pris dix ans avant qu'on dise, « Ok, c'est beau, tu peux le faire ».

Selon cette enseignante, les agents de l'organisme sollicité, La Maisonnée, ne sont pas bien accueillis à l'école même s'ils offrent leurs services bénévolement :

« Ils ne sont pas très contents en fait. On est très mal traités. (...) On ne nous offre pas de locaux ici. Tu sais, c'est... [soupir d'exaspération]. Ils vont vous parler de ça, La Maisonnée. Ils ne trouvent pas qu'ils ont de la reconnaissance. Ils en ont aucune de toute façon. C'est pitoyable. Ils se font barouetter ».

L'agent de La Maisonnée confirme cette affirmation dans son entrevue :

« [L'enseignante] a fait son possible pour nous trouver un local. En ce moment, on est en bas, on est au café étudiant. (...) On n'a plus de local avec des pupitres, non. C'est des tables, c'est le café étudiant du secondaire 3, ils prennent leur dîner là-bas » (intervenante communautaire, La Maisonnée).

Quelques enseignantes rapportent par ailleurs que leur besoin de liberté d'action et d'autonomie au travail n'est pas satisfait :

« Et puis de l'autonomie pour faire... Tu sais, c'est sûr que je ne vais pas emmener mes élèves au cinéma juste pour le fun. Je pense que la direction peut avoir un droit de regard, mais on a tout le temps des bâtons dans les roues » (enseignante en accueil, école A).

« Alors on n'a pas de sous, on n'a rien. Et en plus, on nous met plein d'embûches. Tu veux aller glisser ?! Glisser ?! » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Ainsi, il est indéniable que les enseignantes en accueil que nous avons interviewées ont été dépossédées de leurs moyens au fil des ans. On leur impose une tâche de plus en plus lourde en leur enlevant en même temps les outils pour réaliser adéquatement leur mission. Le stress, engendré par la charge de travail élevée et les difficultés liées à la gestion de classe, fait que ces enseignantes vivent des conflits entre leur travail et leur vie personnelle et présentent de temps en temps des symptômes d'épuisement professionnel :

« Mais nous, à un moment donné, j'ai 24 heures dans une journée. Ça fait que c'est très exigeant » (enseignante en accueil, école A).

« C'est difficile. Puis ça fait mal. Vous tombez mal parce que cette semaine j'ai la fumée qui sort comme ça [de mes oreilles], j'ai pleuré lundi soir. J'étais fatiguée de m'acharner d'essayer de trouver des partenaires. J'ai l'impression d'être toute seule à travailler là-dedans, à vouloir que ça marche, puis... » (enseignante en accueil, école A).

« Je trouve souvent que l'accueil, il est délaissé » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Certaines enseignantes croient que la libération des enseignants d'accueil dans le but d'améliorer la qualité et le suivi des plans d'intervention des élèves devrait être une mesure figurant dans le plan d'action des écoles ayant une clientèle aux besoins hétérogènes. D'autres

soutiennent que le « *team-teaching* », une technique d’instruction mettant à profit les connaissances et l’expertise de deux enseignants dans une même classe, pourrait être efficace et contribuerait à améliorer l’offre de services et de soutien :

« Le *team-teaching*, ça serait excellent parce que moi, je le vois quand j’ai des stagiaires et qu’on travaille à deux. Je trouve que c’est idéal, mais il faut vraiment travailler de pair » (enseignante en accueil, école A).

7.2.3 Le climat des relations maître-élèves et les attentes des enseignants

Quand un enfant immigrant se trouve enfin à son pupitre dans sa nouvelle classe, en plus des différences linguistiques et curriculaires évidentes qu’il expérimente, il doit apprendre à naviguer dans une salle de classe régie par différentes normes culturelles. À cet égard, la structure des relations maître-élève est l’une des premières différences que remarquent les élèves d’origine sud-asiatique et leurs parents. En effet, basées sur le système éducatif britannique, les écoles des pays sud-asiatiques semblent généralement plus strictes, accordent une autorité plus grande aux enseignants et exigent plus de respect de la part des élèves à l’égard de leurs enseignants, comparativement à l’école québécoise:

« (...) *the educational system is the British system. So everything is a little more strict. Everything from ‘Can I go to the washroom?’ or you’ll stand up and greet the teacher collectively. (...) There’s a lot more emphasis on respect for authority, whereas here you don’t see that as much. Here, in a classroom, you will see someone throw a book at a teacher. Which can be shockin* » (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

Ainsi, les élèves d’origine sud-asiatique sont habitués aux classes très structurées qui exigent des pratiques cognitives et interpersonnelles très différentes de celles qui sont attendues dans les classes québécoises typiques. Cette discontinuité structurelle peut être un facteur explicatif de la « culture de silence » remarquée par les intervenants scolaires chez ces élèves. Les élèves immigrants « *who were used to teachers who are strict and who demand both silence and respect, had trouble reading the signals of those teachers who seem nice, who wanted to be liked, and who wanted to make learning fun* », écrit Guadalupe Valdéz à ce propos dans une étude sur les enfants immigrants en Californie (Valdéz, 1998, p. 7).

Quoi qu’il en soit, dans l’ensemble, les élèves interviewés qui ont fait une partie de leur scolarité dans leur pays d’origine préfèrent l’école québécoise et estiment qu’il est plus

« *agréable* » de la fréquenter que de fréquenter celle de leur pays d'origine (Tahir, garçon d'origine pakistanaise, école A). Une enseignante en accueil affirme que ses élèves d'origine sud-asiatique disent toujours que dans leur pays d'origine, l'école était « *moins intéressante* », particulièrement à cause des punitions corporelles :

« À chaque année, le fait de frapper c'est ce qu'ils me racontent (...) Parce que je leur demande la différence entre les écoles des pays et c'est la première chose qu'ils disent. Ils disent : 'ici, à l'école, beaucoup de sécurité. Ici, calme, calme, calme. Là-bas, madame, beaucoup, beaucoup d'élèves et beaucoup de frapper madame, beaucoup.' Surtout les Indiens. Surtout. Ils me racontent des punitions, ils sont des punitions assez cruelles et assez dures. On parle bien sûr de frapper les doigts et la paume, avec la ceinture, le bâton et la règle » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

De même, lorsqu'on demande aux parents répondant au questionnaire « Comment votre enfant apprécie-t-il (a-t-il apprécié) son école secondaire ? », 83,3 % d'entre eux répondent « beaucoup » ou « assez bien ». Par ailleurs, aucun élève interviewé n'a jamais eu envie de changer son école pour une autre école de langue française. Ils affirment qu'ils aiment le climat qui règne à leur école et qu'ils s'y sentent « *à l'aise* ». « J'aime la vie qu'il y a ici. L'ambiance! Euh! C'est vraiment... Il y a de la vie ici », affirme Niparaj, le garçon d'origine sri-lankaise à l'école A. La plupart des élèves interviewés présentent la diversité et la coexistence de différentes cultures comme la caractéristique la plus appréciable de leur école :

« Il y a plusieurs origines. Donc, on a la chance de rencontrer des nouveaux gens d'autres origines. J'aime bien ça » (Tahir, garçon d'origine pakistanaise, école A).

« C'est multiculturel. Il y a une grosse diversité culturelle. J'aime plus ça, voir des gens de plusieurs pays se réunir, que d'avoir une école d'un pays » (Nadia, fille d'origine bengalie, école B).

En ce qui concerne les relations avec leurs enseignants, les élèves interviewés apprécient généralement leurs enseignants et le personnel non enseignant de leur école et admirent en particulier leur ouverture à la diversité ethnoculturelle qui domine à l'école. Quelques-uns d'entre eux présentent leurs enseignants comme leurs « *deuxièmes parents* » :

« Les profs sont vraiment gentils. On peut être ouvert. Ils sont comme nos deuxièmes parents. On peut dire n'importe quoi et ils vont comprendre, c'est sûr qu'ils vont comprendre » (Tania, fille d'origine indienne, école B).

Ces élèves croient qu'ils sont « *bien encadrés* » et « *bien garnis* » au moins « *pour une école publique* » (Niparaj, garçon d'origine sri-lankaise, école A). Aucun d'entre eux ne se sent

désespéré à propos de l'aide que peut leur apporter de l'école québécoise, même s'ils savent qu'ils ne font pas beaucoup de progrès :

« Tu peux avoir l'aide que tu veux. Si t'es vraiment un élève qui veut réussir, on est prêt à t'aider. Les portes sont toujours ouvertes » (Punit, garçon d'origine indienne, école A).

En ce qui concerne les attentes des intervenants scolaires face aux élèves d'origine sud-asiatique, le portrait qui ressort à cet égard est généralement positif, quoique parfois vague. Ainsi, ils considèrent que ces élèves ne présentent généralement pas de grands problèmes de discipline, d'assiduité ou d'interaction avec leurs pairs ou avec le personnel et qu'ils manifestent une forte résilience scolaire, « même si, pour différentes raisons, ils n'ont pas de résultats qui vont avec » (directeur adjoint, école A) :

« (...) quand j'ai des élèves qui viennent du Sri Lanka, du Bangladesh, je suis tellement contente! C'est vrai! Parce qu'ils sont gentils. Ils ont le cœur sur la main. Ils veulent te faire plaisir! Ils veulent se faire aimer et ils veulent t'aimer! Ils sont là! Ils sont pétillants, je trouve. C'est de belles personnalités. Et je trouve que ça vient équilibrer dans un groupe d'avoir ces élèves-là » (enseignante en accueil, école B).

« C'est le respect. Envers tout. Ils sont d'un respect exemplaire. Ils font ce qu'ils ont à faire. Ce n'est pas toujours les plus travaillants, là, mais je veux dire, il n'y a pas de difficultés comportementales. Ils sont là, ils font ce qu'ils ont à faire ou ils essaient de faire ce qu'ils ont à faire du mieux qu'ils peuvent avec les capacités qu'ils ont » (directeur adjoint, école A).

« C'est des élèves plus polis. Il y a pas de discipline à faire avec ces jeunes-là. C'est très agréable avec eux » (enseignant d'histoire, école B).

« En général je dois dire que ce sont des élèves très effacés (...) de très bons travaillants; un peu soumis, un peu très respectueux, très ordonnés; des élèves qu'on apprécie beaucoup parce qu'on sait que le travail va être fait, on n'aura pas de difficulté, il y aura pas de résistance de leur part » (enseignante d'anglais, école A).

Néanmoins, près de sept parents répondant au questionnaire sur dix évaluent que les attentes des intervenants scolaires à l'égard de la performance scolaire de leur enfant sont moyennes (52,7 %), faibles (11,1 %) ou très faibles (2,7 %). Le tuteur du Centre du tutorat d'A1 est du même avis :

« Des fois, je ne croyais pas les élèves au début quand ils disaient que certains profs ne les aimaient juste pas, mais je le vois. Des fois, c'est incroyable, ils n'ont pas la même relation avec tous les étudiants dans la classe, ils ne font pas les mêmes efforts avec tous les étudiants ».

À partir de leur expérience du terrain, les intervenants communautaires soulignent que ces attentes inférieures de la part des acteurs du milieu scolaire entraînent des préjugés dans l'orientation qui est offerte aux élèves d'origine sud-asiatique, particulièrement aux filles :

« (...) very recently, it's toward the beginning of the year, we've had girls who go in to talk to a career counsellor, for example, and you go through that quiz, and you talk about what your options are. But a lot of counsellors, when they speak to "South Asian girls" [elle le met entre guillemets avec ses doigts], are not very open necessarily. And so there is this closed mindset that 'Well you know what? We could give you these options but you're probably not going to use them.' And it's something that I've seen in high schools, but as well as places like Emploi-Québec. Because they have a lot of these...I don't want to use the word prejudice because I feel like I'd be generalizing, but it's what it feels like sometimes. Because there is this idea in the back of your mind about what it means to be a "South Asian girl" if you're not a South Asia »n (intervenante, Centre communautaire des femmes sud-asiatiques).

Tel que le laisse voir le témoignage précédent, l'étiquette « fille sud-asiatique » peut avoir pour conséquence d'amener les intervenants scolaires à réduire le champ des possibilités offertes aux filles, à cause de préjugés quant à leurs capacités à poursuivre de longues études.

Nos données suggèrent que ces attentes peu élevées pourraient s'expliquer en partie par l'insuffisance des connaissances des intervenants scolaires en ce qui a trait aux caractéristiques de la clientèle originaire de l'Asie du Sud et à la réalité des cultures sud-asiatiques. À leur tour, ces connaissances insuffisantes pourraient s'expliquer d'une part, par la faiblesse de la relation entre les écoles, les familles et la communauté sud-asiatiques et d'autre part, par un manque de données précises et de transfert de l'information disponible localement sur les élèves. Cependant, ce manque de connaissances se remarque tout particulièrement chez les enseignants du secteur régulier et le personnel non-enseignant qui, par rapport aux enseignants en accueil, ont moins de contacts avec les parents et sont moins sensibles aux difficultés prémigratoires et migratoires vécues par les jeunes.

7.2.4 La place de la culture sud-asiatique dans le curriculum québécois

La plupart des élèves et des enseignants interviewés ont fait allusion aux multiples représentations de la diversité et du multiculturalisme dans le matériel utilisé et dans les pratiques scolaires (particulièrement dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse). Toutefois, aucun de nos répondants n'a vu des représentations spécifiques des pays ou de la

communauté sud-asiatiques dans les programmes formels ou dans le matériel didactique québécois²⁵. Cependant, les enseignants interviewés affirment que dans des mises en situation et dans le cadre de discussion, elles donnent aux élèves de différentes origines l'occasion de parler de leur vécu antérieur dans leur pays, de leur culture ou de leurs coutumes :

« Dès qu'ils commencent à écrire - comme là on a appris le passé composé et l'imparfait - automatiquement, c'est, 'Écris sur quand tu étais jeune, écris quand tu étais dans ton pays.' Et là, c'est très riche. Nous, on travaille beaucoup en écriture sur 'la rétrospective de ma vie'. Alors là, ils racontent leur vie à travers l'écriture. Et c'est vrai que ça leur fait du bien de se raconter » (enseignante en accueil, école B).

Tel que le suggère ce témoignage, ces pratiques, en établissant un pont entre le monde de l'école et celui de la maison, « *permet[tent] de casser la coquille et d'établir la confiance* » et diminuent chez les élèves la perception de soi en tant qu'étranger et le sentiment d'être perçu comme tel. L'extrait d'entrevue suivant montre de quelle manière les élèves d'origine sud-asiatique, à partir d'une leçon sur l'alimentation, se mettent à déconstruire les frontières entre « nous » et « les autres » :

« À un moment donné, on avait un truc sur l'alimentation. On parlait de l'histoire, alors quand Jacques Cartier est venu, pour les épices. Et là, il y avait un petit diaporama avec les épices : cardamome, etc. Ahhhh! Là, ils en pouvaient plus! 'Ah! Oui! Oui! Nous aussi, on mange ça! On fait ça!' Puis, là, bon! C'est l'explosion de bonheur » (enseignante en accueil, école B).

Comme l'indiquent ces deux derniers extraits d'entrevue, les références aux éléments de la culture d'origine, en favorisant un rapprochement culturel, augmentent par ailleurs le sens de la communauté à l'école et facilite ainsi l'apprentissage, particulièrement pour les jeunes issus des communautés racisées qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion.

Au cours de l'année scolaire 2009-2010, une équipe de chercheuses 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 – ELODIL) ont organisé des ateliers d'expression théâtrale plurilingue auprès des élèves sous-scolarisés nouvellement arrivés à l'école A. Ces ateliers visaient, entre autres, à fournir un

²⁵ Ce qui nous a étonnée parce qu'un survol des manuels d'éthique et culture religieuse des secondaires 4 et 5 nous a permis de trouver une dizaine représentations des pays sud-asiatiques.

espace sécuritaire d'expression où les adolescents étaient soutenus par leurs pairs, l'équipe et la nature rituelle de l'activité. Les élèves intégrés dans le cadre de ce programme provenaient de différentes régions d'origine, y compris d'Asie du Sud. Selon les enseignantes en accueil à l'école A, ces ateliers ont eu des influences très positives sur l'insertion socioscolaire de tous les élèves. Cependant, leur influence a été tout particulièrement favorable sur l'insertion socioscolaire des élèves d'origine sud-asiatique dont les problèmes d'adaptation scolaire sont liés non seulement à l'expérience scolaire (stéréotypes et préjugés, méthodes de travail différentes de celles de l'école québécoise) ou aux choix psychologiques (séparation des membres de la famille, expériences traumatisantes), mais aussi aux normes culturelles, dont la culture de silence et de passivité. D'après une enseignante, ces ateliers, en s'appuyant entre autres sur des histoires personnelles en lien avec les amis, le voyage, les rituels et la famille, ont grandement permis aux élèves d'origine sud-asiatique qui y ont participé (particulièrement aux filles qui affrontent plus d'obstacles d'intégration sociale que les garçons) de se sentir moins stressés de s'exprimer :

« Les filles indiennes ça prend du temps avant qu'elles parlent, mais ça peut arriver. Et la façon! Une espace d'improvisation qu'on a fait les trois dernières années : j'ai participé dans une grande étude qui est menée par une pédopsychiatre, une psychiatre en résidence, plusieurs psychologues, des anciens comédiens, un metteur en scène, etc. Ils sont venus dans ma classe travailler une espèce de théâtre-improvisation. Ça permet de se rapprocher beaucoup des élèves. Les filles me confiaient finalement des choses. Par exemple, finalement « j'aime mieux pratiquement être en Inde parce qu'en Inde je suis très libre » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

« Tout ce qui tourne autour de cette formule de théâtre-improvisation les aide sur le plan oral, ça les aide à s'exprimer, ça les aide à réfléchir, les amène à travailler sur les différences » (enseignante en accueil, sous-scolarisés, école A).

Ces ateliers, comme en témoignent ces extraits d'entrevue, favorisent le dialogue et le respect mutuel tout en contribuant par ailleurs à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. D'ailleurs, le climat de vivre-ensemble est bonifié, dans les deux écoles ciblées, par une certaine ouverture de la part des intervenants scolaires face à l'utilisation de la langue maternelle en-dehors du contexte pédagogique :

« Quand on entend autre chose que le français et c'est les langues d'origine... il y a une certaine fierté à garder cette identité-là pour les élèves. Ça les relie à un groupe aussi. Alors on ne l'interdit pas » (directeur adjoint, école A)²⁶.

Ce directeur ajoute par ailleurs que le cours d'éthique et de culture religieuse, en s'inscrivant dans un contexte de pluralisation religieuse et culturelle accrue au sein de la société québécoise, favorise considérablement la tolérance des élèves envers leurs pairs qui portent le voile ou le turban et facilite ainsi l'intégration de ces derniers :

« C'est sûr que quand ton meilleur ami est tamoul ou sikh, à un moment donné il y a des questions que tu ne peux pas lui poser, lesquelles tu peux poser aux enseignants [d'éthique et culture religieuse] peut-être et avoir des réponses intelligentes et agréables. Oui ça a eu un impact ici. C'est sûr qu'ici c'est majeur ».

Plusieurs participants de l'école A ont fait valoir que l'une des stratégies qui contribuerait à faire de l'école un environnement de vivre-ensemble consisterait à s'assurer que le profil ethnoculturel des enseignants et du personnel non enseignant reflète mieux la diversité qui caractérise les écoles à forte concentration (multi)ethnique. Non seulement un personnel scolaire reflétant mieux la diversité ethnoculturelle des élèves serait plus à même de prendre en considération les besoins propres à ces derniers, mais les élèves issus de l'immigration disposeraient alors de modèles de réussite et de figures d'autorité inspirants auxquels ils pourraient plus facilement s'identifier :

« (...) intégrer plus les professeurs qui sont d'autres origines, parce que nous en avons, mais il faudrait les intégrer plus au personnel québécois. Plus intégrer, et les faire parler de comment ils ont vécu ça et leur expérience, pour vraiment nous aider à mieux intervenir avec nos jeunes. Parce que le personnel d'intervention de l'école, nous sommes des Québécois. Il y a deux haïtiennes : une est éducatrice et l'autre une psychoéducatrice. Pour le reste nous sommes tous Québécois » (intervenante en prévention de la délinquance, école A).

7.2.5 La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques des établissements scolaires

La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'intérieur de balises raisonnables peut constituer un atout dans l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration et

²⁶ Par contre, on tolère moins l'utilisation de l'anglais : « (...) Hier, des élèves parlaient anglais à côté de mon bureau. Je leur ai dit 's'il vous plaît !' et ça se fait tout de suite, ça se fait rapidement » (directeur adjoint, école B).

plus particulièrement, dans leur réussite scolaire. En outre, certains encadrements juridiques imposent aux établissements scolaires de protéger le droit à la liberté religieuse de tous les élèves, sauf contraintes excessives. Cependant, presque tous les parents sud-asiatiques interviewés et répondant au questionnaire ont affirmé qu'ils n'ont jamais demandé à l'école d'accommoder leur enfant pour des raisons religieuses et/ou culturelles. De même, les directions des écoles ciblées n'ont reçu aucune demande d'accommodement concernant des normes vestimentaires de la part des élèves d'origine sud-asiatique ou de leur famille. Par contre, surtout à l'école A à cause de la prédominance des élèves de première génération, elles reçoivent chaque année des demandes récurrentes, particulièrement de la part des membres musulmans de cette communauté, quant à l'exemption d'assiduité de leurs filles à la piscine mixte et à l'aménagement d'une salle de prière :

« J'ai eu ça, mais pas avec ces élèves, rien par rapport au kirpan ou voile. En fait, on les tolère. (...). Normes vestimentaires, non. Quand on arrive à l'éducation physique, oui. La piscine c'est une grosse problématique pour les filles. Donc pas les filles en même temps que les gars dans l'eau. Ça c'est le plus gros point. À part ça, non » (directeur adjoint, école A).

En ce qui concerne les ajustements mis en place par les directions en réponse aux demandes faites à propos de la piscine, une élève musulmane à l'école A rapporte :

« (...) le directeur a dit qu'il était d'accord parce que c'était un problème de religion (...) Les parents demandent de l'aide et le directeur les aide et après, ils le remercient parce qu'il comprend; il comprend notre religion et notre façon de vivre » (Khadija, fille d'origine pakistanaise, école A).

Par contre, en ce qui a trait à la recevabilité des demandes sur la salle de prière, le directeur adjoint de l'école A rapporte qu'il les a trouvées excessives : « on accommode tout ce qui ne dérangerait pas au curriculum régulier. Alors, il n'y a aucun acte religieux qui va être toléré ».

Par ailleurs, chaque année, les directions d'écoles savent qu'ils devront accommoder les élèves de confession musulmane pour leur permettre de pratiquer le ramadan. Ainsi, pendant cette période de jeûne, ces écoles accommodent les élèves pratiquants en les libérant du cours d'éducation physique (s'ils le désirent). De plus, pour respecter les grandes fêtes religieuses, les écoles essaient de planifier les journées pédagogiques en fonction du calendrier interculturel, afin d'éviter les problèmes :

« C'est clair que l'Eid, c'est pédago. Je ne veux pas me faire... la moitié de mes élèves d'école qui ne sont pas présents parce que c'est la fête. Non » (directeur adjoint, école A).

7.2.6 Le climat des relations interethniques à l'école

En ce qui concerne le climat des relations interethniques à l'école, malgré l'évaluation globalement positive qu'en ont fait les élèves, plusieurs rapportent avoir été victimes de préjugés, de stéréotypes et de la discrimination de la part de leurs pairs d'autres origines. Ainsi, deux filles d'origine indienne de l'école B qui sont nées à Montréal, ont déploré que des élèves provenant d'autres régions d'origine leurs disent qu'elles « *sentent Indien* ». Les filles d'origine bengalie à l'école A nous ont raconté que les élèves provenant d'autres pays les appellent « *punit* ». Il semble que « Punit », qui est un nom de famille très fréquent en Inde, a pris de connotations péjoratives (« le retenu », « le sanctionné ») et que les adolescents québécois l'utilisent pour se moquer de leurs pairs provenant du sous-continent indien. Par ailleurs, une jeune fille d'origine sri-lankaise à l'école B nous rapporte que les jeunes d'origine sud-asiatique sont directement discriminés et ségrégués par les élèves d'autres origines à cause de la sonorité de leur langue maternelle, de leur accent en français ou de certaines de leurs attitudes :

« Ils rient d'eux, des fois. Je ne sais pas pourquoi. Quand ils rient à côté de moi, je sais que c'est à cause d'eux, mais ça ne me dérange pas. Quand ils parlent dans leur langue, c'est un peu bizarre. Ils commencent à rire de ça ».

« Je ne sais pas comment l'expliquer. (...) ils commencent à rire d'eux à cause de la façon qu'ils réagissent. Ils regardent trop les films, alors ils font comme dans les films qui sont drôles à regarder ».

Comme le suggère le dernier extrait d'entrevue, le style d'amour intériorisé des jeunes sud-asiatiques, influencés par Bollywood, est un autre sujet de moquerie. Ce qui est par ailleurs intéressant dans les témoignages de cette élève, c'est la présence d'une démarcation implicite dans son langage qui atteste d'une distinction entre elle et ses pairs d'origine sud-asiatique, tant au niveau linguistique que comportemental. En effet, prenant principalement racine dans ses caractéristiques sociodémographiques que cette élève juge différentes de celles de ses pairs sud-asiatiques (être née en Allemagne, provenir d'une famille qui a vécu plusieurs années en Europe, être déjà intégrée dans le marché du travail québécois), cette frontière suggère

également un sentiment d'infériorité intériorisée par la jeune fille et une sorte d'auto-discrimination au niveau de sa communauté d'appartenance.

Ces données suggèrent que l'« entre soi » qui caractérise l'éthos scolaire des jeunes originaires de l'Asie du Sud pourrait provenir, entre autres, du sentiment d'« être différent ». En effet, bien qu'elle prenne racine en premier lieu dans leurs valeurs familiales et communautaires (tel que nous l'avons montré dans la section sur les dynamiques familiales), la frontière ressentie est également activée par la société d'accueil. Cela risque de miner le sentiment d'appartenance de ces jeunes à la société québécoise et de faire naître chez eux des attitudes ethnocentristes, tournées vers leur communauté. Ces attitudes discriminatoires, qu'elles soient conscientes ou non, pourraient finir par laisser une empreinte sur la culture systémique de l'école, mais aussi sur la culture interculturelle de la société et sur l'égalité de chance des citoyens. L'école reproduirait-elle auprès des jeunes d'origine sud-asiatique les inégalités socioéconomiques dont leurs parents sont déjà victimes? Il faut aborder cette question de façon sérieuse, d'autant que, dans le cas de la communauté sud-asiatique, le repli communautaire ne serait pas toujours avantageux, à l'opposé de ce que l'on peut constater dans certaines autres communautés, comme la communauté juive.

En effet, bien que différents groupes d'immigrants sud-asiatiques à Montréal ont construit une ethnicité postmigratoire unique et un réseau communautaire spécifique, ils se distinguent par une diversité intracommunautaire ayant entre autres comme marqueurs objectifs le pays de naissance, la langue maternelle, la religion et la caste. Ces différents sous-groupes connaissent des cycles de cohabitation harmonieuse, mais également, des périodes de tensions, liées principalement à la dynamique de leur pays ou de leur région d'origine. Ces périodes de tension ont contribué à façonner des frontières intergroupes au sein de ce groupe, ce qui peut être la source de conflits entre les jeunes de la communauté à l'école. En effet, 58,3 % des parents répondant au questionnaire et plusieurs élèves interviewés (particulièrement à l'école A) nous rapportent le cas des conflits de nature ethnique dans lesquels des élèves d'origine sud-asiatique sont impliqués. Tous ces élèves affirment que ces conflits sont plutôt entre différents groupes ethniques sud-asiatiques qu'entre ces élèves et les élèves d'autres régions d'origine :

« Le plus souvent c'est le problème ethnique. Oui, mais le pire c'est les « *South Asians* » entre eux qui se battent. Comme les Pakistanais contre les Sri-Lankais. « Ah, moi j'suis pakistanais, ça fait que moi, je suis plus fort que toi ». Ça dégénère les midis puis ça continue après l'école » (Niparaj, garçon d'origine sri-lankaise, école A).

Le directeur adjoint et l'intervenante en prévention de la délinquance de l'école A affirment que ces tensions sont la continuation des mêmes tensions ethniques qui règnent dans les pays sud-asiatiques :

« Il y a quelques ethnies qui sont plus difficiles à mêler. Chez les Sud-Asiatiques (...) la grosse tension c'est Inde-Bangladesh. Pas facile. Il y a des tensions entre eux (...). Donc, c'est ces clashes ethniques qui viennent de là-bas, qui reviennent ici » (directeur adjoint, école A).

Cela dit, dans notre échantillon d'écoles, la plupart des intervenants ont rarement signalé l'existence de violence auprès de l'ensemble des élèves de l'école ou auprès des élèves originaires de l'Asie du Sud.

Les relations interethniques et la violence à l'école

La technicienne en prévention de la délinquance à l'école A ainsi que certains des élèves interviewés à cette école rapportent des actes délinquants et la présence active de quelques membres de gangs parmi les élèves d'origine sud-asiatique. En ce qui concerne les actes délinquants, la technicienne rapporte que les élèves originaires de l'Asie du Sud commettent des vols qualifiés, ce qui s'explique, selon elle, par la situation financière défavorable de leurs familles :

« (...) le jeune nous disait que si on voyait dans quoi il habite avec ses parents, on pourrait comprendre. Il partait le matin et il ne savait pas s'il allait avoir quelque chose au souper. Il nous disait qu'il volait pour avoir de l'argent, que ce soit n'importe quoi des biens de valeur et c'est vraiment pour pouvoir manger le soir. Malheureusement, je les crois ».

Ajoutons toutefois que cette intervenante nous a rapporté qu'au moins un tiers de son intervention auprès de l'ensemble des élèves de l'école, peu importe leur origine ethnique, porte sur ce type de délinquance.

En ce qui concerne les activités de gangs de rue, elles sont soit sur le terrain de l'école ou dans le quartier environnant. Niparaj, un garçon d'origine sri-lankaise à l'école A, nous rapporte

que des gangs se sont formés parmi les élèves d'origine sud-asiatique, principalement au cause de différences d'ethnie et de caste définies dans les pays d'origine :

« C'est sûr qu'il y a toujours une gang. C'est sûr que le lien d'appartenance c'est toujours présent. C'est ça, ils se mixent pas beaucoup. Surtout au deuxième étage, ici, j'ai souvent vu que les Sri-lankais se tiennent là, les Pakistanais là. Mais ça, ils ont des gangs. Ils se parlent pas avec les autres. Surtout les immigrants qu'il n'y a pas longtemps qu'ils sont arrivés. Ça c'est vraiment les blocues. Puis ils n'évoluent pas non plus. Vu qu'ils sont entre eux, mais ils n'arrivent pas à voir les autres gens. Donc, il n'y a pas cette ouverture d'esprit qui se développe. Ça fait que, ils négligent l'école, ils entrent dans des batailles. C'est vraiment ça leur passe-temps, disons ».

Tel que le laisse voir cet extrait d'entrevue, ces gangs se sont formées plutôt parmi les élèves nouvellement arrivés, ce qui limite de plus en plus leur intégration socioscolaire. Le fait que l'école ait réservé une aile séparée au secteur d'accueil facilite la formation de ces gangs et l'adhésion des élèves nouveaux arrivants.

L'enseignante en CPF à l'école B nous rapporte aussi le cas de ses trois élèves d'origine sud-asiatique qui ont été engagés dans un gang de rue, au cours des années précédentes. Elle avoue que leur présence dans sa classe l'inquiétait. Par ailleurs, la technicienne d'intervention en délinquance à l'école A nous parle des gangs des jeunes décrocheurs d'origines pakistanaise et sri-lankaise qui viennent surveiller leur petit frère à l'école presque tous les soirs :

« Je suis toujours là après l'école. Je suis dans la rue qui va vers le Parc Jarry. Habituellement, ils sont toujours là. Il y en a toujours un, deux ou trois qui se connaissent soit par extension. Cela peut aller jusqu'à une vingtaine de personnes surtout l'été. Ils viennent à trois ou quatre autos et ils font leur show devant tout le monde, ils montrent à tout le monde que ce sont des anciens de l'école, qui sont leurs frères et de faire attention à eux. C'est intéressant à voir. Ils viennent à l'école, mais ils ne les raccompagnent pas jusqu'à la maison. Ils regardent avec qui ils sont et ce qu'ils font. Puis après ça, ils repartent de leur côté. Ils surveillent, moi je trouve ça intéressant. C'est surtout des Pakistanais, des Afghans, des Sri-lankais aussi ».

7.2.7 Les relations avec les parents d'origine sud-asiatique

Nous avons vu que les relations entre les enseignants et les élèves d'origine immigrée pouvaient parfois être problématiques. Il en va de même dans le cas des relations entre les acteurs scolaires et les parents immigrants qui sont parfois complexes, ce qui peut conduire à des malentendus ou même des tensions. Ainsi, bien qu'en général, les parents sud-asiatiques se réjouissent des possibilités de scolarisation offertes à leurs enfants au Québec (tel que nous

l'avons montré dans la section sur les dynamiques familiales), il y a deux domaines où ils émettent des réserves à propos du système scolaire québécois : le transfert de l'information dans le système scolaire québécois au moment de l'arrivée d'un élève et le partenariat des écoles avec les familles.

Le transfert de l'information dans le système scolaire québécois au moment de l'arrivée d'un élève

Près de six parents répondant au questionnaire sur dix déplorent le fait qu'à l'arrivée de leur enfant au secondaire, ils n'étaient pas bien ou plus ou moins pas bien informés sur les règlements, le curriculum et les programmes scolaires. Tous les intervenants scolaires affirment qu'au moment de l'arrivée des élèves immigrants dans le système scolaire québécois, la Commission scolaire ne leur fournit pas d'informations et que c'est une tâche qui est remise aux écoles. Au niveau de l'école, il semble que les parents soient mieux informés à l'école B, qui profite des services d'une intervenante communautaire scolaire, qu'à l'école A, qui est dépourvue d'une telle mesure. En effet, le projet d'Intervenant(e) communautaire scolaire (ICS) est né pour répondre aux besoins spécifiques des familles du quartier Côte-des-Neiges, se voulant une porte d'entrée pour un grand nombre d'immigrants nouvellement arrivés dans le quartier. En effet, on a constaté que la majorité des jeunes immigrants fréquentant l'école suivent un processus d'intégration naturel, tandis que leurs parents se sentent parfois peu outillés et pas assez appuyés pour encadrer leurs enfants dans leur développement scolaire et social. Pour remédier à ce problème, le comité du quartier a confié le projet ICS à la Table de concertation Jeunesse de Côte-des-Neiges. Plus précisément, les objectifs du projet ICS sont de permettre aux parents immigrants de se familiariser avec l'école et son fonctionnement, de connaître les différentes ressources communautaires et institutionnelles du quartier Côte-des-Neiges et du grand Montréal, ressources pouvant répondre à certains de leurs besoins et les soutenir dans leur processus d'adaptation et d'intégration. Cette mise en réseau des familles, de l'école et de la communauté contribue ainsi à l'atteinte de l'objectif principal du projet ICS qui est la réussite scolaire et sociale des enfants du quartier.

Ainsi, tandis que le directeur de l'école B affirme que l'intervenante communautaire scolaire explique aux parents nouvellement arrivés « *tout le système québécois à partir du primaire jusqu'à l'université* », le directeur adjoint de l'école A avoue qu' « *il n'y a pas une explication exhaustive en long et en large de qu'est-ce qu'un système scolaire, qu'est-ce que le système scolaire québécois, puis où est-ce qu'on s'en va avec ça* ». Selon les enseignants interviewés à cette dernière école, ce manque est attribuable au fait que l'école a de la difficulté à organiser des séances d'information pratiques dans les langues comprises par les parents :

« [Nous avons] besoin d'interprètes, mais là, on a 22 langues. Ça fait que, comment on fait ? (...) maintenant, on a trois réunions. Une première en septembre pour donner l'information sur ce qui vient. Alors, là, on a plusieurs interprètes dans la classe. C'est très long, c'est pas très pratique, et je ne sais pas ce qu'ils retiennent dans tout ça » (enseignante en accueil, école A).

Cette enseignante explique qu'auparavant l'école organisait des séances d'information différentes dans des langues les plus utilisées à la maison. Cependant, cette méthode a échoué pour trois raisons : premièrement, le regroupement des parents parlant la même langue a été difficile; deuxièmement, le nombre des parents dans certaines réunions n'arrivait même pas à un minimum attendu et troisièmement, l'horaire de travail de l'équipe de l'école ne permettait pas l'organisation de plusieurs réunions. Ainsi, la plupart des intervenants à l'école A croient que le transfert des informations sur le système scolaire doit être une tâche assumée par la Commission scolaire au moment de l'inscription d'un élève nouvellement arrivé, car il est très difficile d'assumer cette tâche à l'école, étant donné la grande diversité linguistique des parents :

« Mais effectivement, c'est très difficile de les informer très bien. Moi, je pense que c'est le genre de travail qui devrait être fait à la commission scolaire lorsque l'enfant va passer un examen d'évaluation pour voir s'il est scolarisé ou non » (enseignante en accueil, école A).

« Ça fait qu'à mon avis, ils devraient rencontrer à la commission scolaire quelqu'un pour expliquer à ce moment-là [au moment de leur arrivée dans le système scolaire] ou à l'immigration » (enseignante d'anglais langue seconde, école A).

Il y a lieu de prendre en compte la suggestion de ces intervenants. En effet, même l'intervenante communautaire scolaire de l'école B, dont la mission principale est de contacter les parents, de les informer et de les encadrer sur divers enjeux liés à leur réalité d'immigration, déplore l'absence notoire des parents sud-asiatiques dans ses ateliers et

activités d'information (dont la plupart sont dans les deux langues officielles), qui s'explique, selon elle, par l'obstacle de la langue :

« [Les ateliers dans leur langue maternelle] les interpelle beaucoup plus directement que n'importe quoi qu'on puisse faire. J'ai l'impression que c'est une communauté qui ne s'intègre pas aussi facilement que la communauté hispanophone qui est très présente dans le quartier, qui suit des cours de français » (intervenante communautaire scolaire, école B).

Le partenariat école-familles sud-asiatiques

Tandis que les intervenants scolaires et communautaires déplorent le fait que les parents originaires de l'Asie du Sud ne sont pas assez impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants, ces parents, quant à eux, déplorent que l'ethos de démocratie et d'égalitarisme ainsi que la pédagogie « puérocentrisme » du système scolaire québécois, en accordant trop de liberté de choix et de décision à l'élève, gardent les parents éloignés de l'école « *until the problem occurs, when it would be too late to intervene* » (père d'origine bengalie). Ainsi, 53 % des parents répondant au questionnaire croient que le niveau de communication de l'école québécoise avec eux est « mauvais » ou « à peine acceptable ». Ces parents indiquent qu'en général, à l'exception de la rencontre avec les enseignants lors de la remise des bulletins, l'école ne communique avec eux qu'en cas de problème, « *particularly when the problem is behavioral* » (mère d'origine pakistanaise).

Ces données suggèrent que l'école québécoise tendrait à ne pas toujours reconnaître les familles sud-asiatiques comme des partenaires égaux dans les fonctions de socialisation et particulièrement de scolarisation qu'elle doit assumer auprès des jeunes. Les intervenants scolaires ont-ils tendance à disqualifier les parents sud-asiatiques d'emblée, sous prétexte qu'ils n'auraient pas les compétences socioculturelles nécessaires pour bien saisir les attentes de l'école à leur endroit? La question peut se poser. Les préjugés établis au sein de la société et de l'école à l'égard de la communauté sud-asiatique, ainsi que le manque d'information des intervenants scolaires sur les caractéristiques de cette population (surtout les caractéristiques culturelles et prémigratoires) pourraient pousser ces derniers à percevoir comme des obstacles socioculturels certaines difficultés à établir le lien avec ces parents. Il arrive, par exemple, que les intervenants scolaires (et aussi communautaires, tel que montré dans la section précédente)

voient dans la non-disponibilité des parents sud-asiatiques un désengagement face à l'éducation, sans tenter d'approfondir pour en comprendre les causes sous-jacentes, notamment en prenant en considération les dynamiques d'ordre familial, prémigratoire, migratoire ou socioéconomique :

« La seule chose que je m'attends des parents, c'est de ne pas avoir peur de discipliner ses enfants, dans le sens que si tu viens de me dire que ton enfant passe ses soirées sur Facebook, je veux que les parents comprennent que c'est leur devoir de s'assurer que leur enfant ne passe pas quatre heures sur l'ordi » (enseignante de l'anglais, école B).

Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins qu'au-delà des facteurs socioéconomiques immédiats (la méconnaissance du français, les horaires de travail chargés), on ne peut pas ignorer le fait que les parents sud-asiatiques, comme les autres parents immigrants, arrivent avec des attentes et des modèles culturels différents relatifs à l'école (tel que nous l'avons montré dans la section sur les dynamiques familiales). De plus, en tant que « *social outsiders* » (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2002), ils ne se sentent pas à l'aise de remettre en question les actes et les décisions des autorités scolaires.

Les recherches existantes (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008) démontrent que les partenariats les plus réussis entre l'école et les familles immigrantes naissent de la capacité de l'école à faire preuve de créativité dans l'élaboration de stratégies de communication. Dans les deux écoles ciblées, les intervenants rencontrés se montrent plutôt engagés et créatifs pour établir la communication avec les parents sud-asiatiques. Par exemple, lorsque les écoles envoient des lettres aux parents, celles-ci sont en français et en anglais. La plupart des soirées de parents sont également bilingues. À l'école A, les parents sud-asiatiques qui en font la demande peuvent obtenir le code de vie de l'école en bengali, en pendjabi ou en tamoul. Tel qu'évoqué plus tôt, à cette école, un comité d'interprètes composé d'élèves de secondaires 4 et 5, essaie de faciliter la communication parents-école. À l'école B, cette communication est facilitée plus ou moins grâce aux services d'interprètes d'un organisme communautaire du quartier. Par ailleurs, comme nous l'avons vu plus haut, à cette école, grâce au projet d'Intervenant(e) communautaire scolaire (ICS), les communications école-familles sont sensiblement améliorées.

Cela dit, les intervenants des deux écoles ciblées avouent qu'ils n'entretiennent aucun contact régulier avec les organismes communautaires sud-asiatiques, principalement parce que peu de ces organismes mènent des activités orientées sur l'éducation et la scolarisation. Les intervenants avouent par ailleurs qu'il n'y a aucune activité particulière de rapprochement au sein de leur école avec les familles sud-asiatiques. Toutefois, le directeur adjoint de l'école A reconnaît que l'une des forces de la communauté sud-asiatique c'est que ses membres sont déjà structurés en communauté : *« L'une des plus grandes forces de la communauté sud-asiatique, c'est 'la communauté sud-asiatique'. Donc, ils sont organisés en communauté. Ils ont déjà toutes ces structures-là. C'est une façon de faire pour eux. Donc il me reste juste à la copier puis coller ici à l'école. »* Ainsi, ce directeur adjoint planifie de mobiliser des groupes de parents sud-asiatiques pour faire du bénévolat lors des rencontres de parents, des sorties ou des fêtes de début d'année, dans le but de développer une connaissance et d'établir la confiance entre le personnel de l'école et ces parents.

L'absence du pont que constituent les organismes communautaires (sud-asiatiques) entre l'école et les familles pourrait ainsi être l'une des raisons expliquant l'insatisfaction mutuelle qu'éprouvent les intervenants scolaires et les parents sud-asiatiques face à la relation école-familles. En outre, tel que l'ont identifié quelques élèves interviewés dans la section sur les dynamiques familiales, les méthodes de communication peu structurées et trop dépendantes des élèves pourraient être un deuxième facteur à l'origine de cette insatisfaction.

7.2.8 L'orientation vers la formation générale des adultes

Nous l'avons montré au chapitre I, les élèves des communautés sud-asiatiques ont beaucoup plus tendance à obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) en formation générale des adultes (FGA) que l'ensemble des élèves issus de l'immigration, et que les élèves de troisième génération ou plus (23 % versus 8,5 % et 7,3 %). Tel qu'évoqué plus haut, ce phénomène s'explique premièrement par l'attraction à l'anglais de leur communauté et la résistance montrée par ces jeunes au fait de devoir étudier en français. Le secteur de l'éducation des adultes donne en effet à ces élèves la possibilité de continuer leurs études dans leur langue préférée dès l'âge de 16 ans. Mais ce phénomène s'explique, dans un deuxième temps, par une tendance plus ou moins importante au sein des écoles secondaires à diriger vers la formation

générale des adultes les élèves ayant immigré au Québec à un âge tardif (16-18 ans) en situation d'échec ou accusant un retard scolaire. Or, un nombre considérable des élèves montréalais d'origine sud-asiatique arrivés au cours des dernières années correspondent à ce type d'élèves, tel que l'ont démontré notre recherche quantitative ainsi que les données ressorties des entrevues avec les intervenants scolaires. D'ailleurs, certaines écoles n'hésitent même pas à faire passer ces jeunes directement des classes d'accueil au secteur des adultes. Dans l'optique d'une analyse sous l'angle des dynamiques influençant l'expérience socioscolaire d'élèves d'origine immigrée, il importe de 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 auraient pour effet de 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 sur le marché du travail. Il importe également de se demander si le secteur de l'éducation des adultes est adapté aux besoins variés de cet effectif scolaire, particulièrement leurs besoins en francisation et en intégration.

Nous avons constaté deux manières d'agir différentes dans les deux écoles ciblées en ce qui concerne le passage d'élèves d'origine immigrée de la formation générale des jeunes (FGJ) à la FGA sans interruption avant l'âge de 18 ans. À l'école A, il y a une réserve à cet égard et on préfère éviter autant que possible de diriger les élèves immigrants vers la FGA avant cet âge :

« Maintenant, on a un bassin d'élèves qui arrivent plus vieux, qui ont 16 ans, 17 ans. On peut les garder jusqu'à 18 ans. Puis on essaie de les garder parce qu'après ça, qu'est-ce qu'ils font? Ils vont aux adultes finir leur scolarité, mais ils ne la terminent pas. Ça fait qu'ils se retrouvent où ? Ou dans la rue à faire des choses qu'ils n'ont pas affaire à faire, ou dans une manufacture où on les exploite. Alors, on essaie de les garder le plus longtemps possible » (enseignante en accueil, école A)

Le faible développement de la vie communautaire au secteur des adultes et l'approche andragogique privilégiée à ce secteur, qui consiste en un enseignement individualisé, ont été présentés comme les principales raisons pour lesquelles cette école ne privilégie pas le passage à la FGA :

« (...) le milieu ici, il est multifonctionnel et multiethnique, tandis que si je les envoie à [l'école des adultes X], la classe elle est fermée. Puis quand tu ressorts, tu t'en vas directement dans la famille. Donc il y a moins de contact. Donc moins de possibilités d'intégration (...) c'est le choc quand ils arrivent à [l'école des adultes X]. C'est comme wow, ok, moi j'avais un enseignant que je voyais trois fois par jour. Puis là,

tout d'un coup, il y a une madame de 50 ans, un monsieur de 22. Qu'est-ce que c'est que ça ? (...) Donc c'est vite que tu perds la motivation puis l'intention. Tu dis « Mais pourquoi je me suis assis ici, moi ? Pourquoi est-ce que je suis là ? » Si j'ai pas un rêve derrière, je vais pas loin. (...) C'est pour ça que moi j'essaie de faire perdurer » (directeur adjoint, école A).

« C'est une question de responsabilité. C'est l'éducation aux adultes donc aux gens responsables. Et on sait très bien qu'à 17-18, tu n'es pas un adulte. Oui, au sens de la loi, mais pas dans ta tête » (enseignante en accueil, école A).

Comme le montrent ces extraits d'entrevue, les intervenants rencontrés à l'école A croient que la pédagogie individualisée peut être bien adaptée aux adultes qui retournent aux études, qui font preuve de maturité et qui apprécient la taille restreinte des groupes, ainsi que l'autonomie et la souplesse que procurent les apprentissages par modules (au lieu des cours magistraux). Selon ces intervenants, l'approche individualisée constitue un choix beaucoup moins idéal pour les élèves issus de l'immigration qui, en tant que « jeunes », sont peu autonomes et en tant que « jeunes immigrants » ont davantage besoin d'encadrement, particulièrement lorsqu'ils sont en retard et éprouvent de grandes difficultés scolaires et psychosociales. Ainsi, ces intervenants croient qu'au secteur des adultes ces élèves risquent moins de bénéficier de tout le soutien pédagogique et des ressources « *dynamiques et constantes* » (directeur adjoint, école A) dont ils ont besoin. Par ailleurs, le secteur des adultes n'est pas bien outillé pour répondre aux besoins en francisation et en intégration des jeunes immigrants qui sont passés par les classes d'accueil fermées.

« Des jeunes ici [sont] réfugiés, immigrants. On peut plus leur donner deux ans de scolarité et puis après ça leur dire « après vous continuez tout seuls ». Bye-bye! Non, c'est impossible! » (directeur adjoint, école A).

En conséquence, à cette école, on a essayé d'ouvrir d'autres programmes à l'intérieur de l'école pour permettre aux élèves en situation de retard scolaire de recevoir l'encadrement et le suivi dont ils ont besoin pour terminer leurs études secondaires ou pour s'insérer au marché de travail. Le projet *Optimum* est l'un de ces programmes destinés aux élèves de 15 à 18 ans qui, pendant leur parcours scolaire, rencontrent des difficultés et qui ont besoin d'une structure qui les encadre afin de maximiser le développement de leur plein potentiel. Ce qui différencie *Optimum* du régulier, c'est qu'il y a moins de matières, moins d'élèves dans les classes et plus de communication avec divers intervenants. Le programme pédagogique *Motivation Jeunesse* a également été créé à l'école A pour aider les jeunes décrocheurs à retourner aux études en

FGJ et à se préparer pour le marché du travail. Proposé aux jeunes de 16 à 18 ans, ce programme prévoit l'enseignement des trois matières de base de secondaire 2 et 3, et la participation à des stages en milieu de travail.

À l'opposé de l'école A, l'école B a tendance à diriger dès qu'ils atteignent l'âge de 16 ans, les élèves immigrants faiblement scolarisés, peu francisés et en situation de retard scolaire vers le secteur des adultes qui est moins exigeant, dans le but d'augmenter leur chance de diplomation :

« (...) quand ils ont 16 ans et plus et que ça ne va pas tellement bien, à cause de l'intégration, de la langue, ils se transfèrent au niveau d'adultes » (conseillère d'orientation, école B).

Cependant, il semble que la clientèle de l'école n'acquiesce pas toujours à cette orientation. En effet, selon la conseillère d'orientation de l'école, beaucoup de familles immigrantes, particulièrement les familles sud-asiatiques, résistent à l'orientation de leur enfant vers la formation générale des adultes :

« (...) Surtout pour les Sud-Asiatiques, car lorsqu'il voit leurs enfants aller chez les adultes pour eux cela veut dire que leur enfant n'était pas apte de finir son éducation dans une école régulière. Je comprends parce que la communauté n'est pas si grosse que ça, le succès au niveau adulte n'est pas très élevé non plus » (conseillère d'orientation, école B).

Tel que le suggère le témoignage précédant, il semble que les familles sud-asiatiques perçoivent de façon négative le passage d'un jeune vers le secteur d'adultes, non seulement à cause de ses conséquences scolaires, mais aussi parce que cela peut remettre en question la réputation de la famille dans la communauté.

Par ailleurs, selon la conseillère d'orientation de l'école et certains des élèves interviewés, « *après quelques mois* » certains élèves transférés en FGA reviennent à l'école, « *insatisfaits de leur nouveau milieu* » (conseillère d'orientation, école B). En outre, une élève d'origine bengalie de cette école dont le frère a été transféré par l'école en FGA nous rapporte que l'encadrement pédagogique dont les jeunes en difficultés socioscolaires ont besoin fait grandement défaut au secteur des adultes :

« Il était dans cette école mais après, ils l'ont envoyé à [l'école Y] parce que ses notes étaient vraiment faibles. Et là-bas, il ne va même pas. S'il était ici et qu'il ne vient pas à l'école, l'école appelle quand même; ils prennent l'énergie de rappeler : « Ton

« fils n'était pas là ». Mais à [l'école Y], on ne sait pas. Ce qu'on peut dire, c'est que c'est aux adultes donc ils pensent qu'ils sont matures de venir à l'école s'ils veulent ou pas. Donc on ne sait même pas s'il vient à l'école. On va dire que ça fait comme 100 jours d'école et il a eu plus de 90 retards, plusieurs absences et tout ça » (Nadia, fille d'origine bengalie, école B).

Ainsi, l'école B a établi des liens avec d'autres écoles secondaires du secteur des jeunes qui offrent aux élèves âgés de 16 à 21 ans (niveau de scolarité minimal de 3^e secondaire) la chance de mener à terme leurs études. Ces écoles dispensent en effet un enseignement régulier de type magistral tel que développé au secteur des jeunes et assurent également des services complémentaires de soutien aux élèves en situation d'échec ou de retard (ex. : éducateurs spécialisés, tuteurs, intervenant en toxicomanie).

« (...) Si on enlève ça, peut-être au départ il faut se dire que ces élèves n'iront pas au cégep tout de suite, ils sont plus en risque de décrocher, mais si on fait l'inscription dans une telle école et qu'ils vont y aller, ce ne sont pas des décrocheurs. Ils iront plus tard au cégep » (conseillère d'orientation, école B).

Tel que le laisse voir cet extrait d'entrevue, en favorisant une dérogation permettant aux élèves immigrants ayant intégré tardivement le système scolaire québécois et présentant un grand retard scolaire de demeurer au secteur régulier jusqu'à l'âge de 21 ans, ces écoles augmentent leur chance de diplomation :

« Des fois, les élèves ont besoin d'une session de plus pour terminer à cause de la langue, à cause des difficultés qu'ils ont vécues dans l'adaptation. Ce sont des enfants qui viennent d'autres pays, ils vivent une réalité qui est différente de nous, mais la volonté d'aller à l'école est toujours présente. (...) Ils ont besoin de flexibilité de six mois à un an de plus pour terminer leurs études secondaires » (conseillère d'orientation, école B).

SYNTHÈSE

Les données présentées dans ce chapitre mettent l'accent sur le rôle que jouent les dynamiques systémiques dans l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite des élèves issus de l'immigration. D'abord, elles révèlent que les élèves d'origine sud-asiatique inscrits dans les écoles montréalaises de langue française sont généralement satisfaits de leur école et de leurs enseignants. Ces élèves rapportent qu'ils jouissent des relations positives avec leurs enseignants et avec le personnel scolaire et particulièrement, de l'environnement multiculturel

de leur école. Le sens de communauté à l'école et l'ouverture des enseignants à la diversité sont deux facteurs qui favorisent selon eux leur intégration socioscolaire.

Cependant, quelques extraits d'entrevues présentés dans ce chapitre laissent entrevoir la méconnaissance de certains enseignants québécois à propos des caractéristiques socioculturelles des familles sud-asiatiques ou de leurs conditions de vie prémigratoires, ce qui influencerait leurs pratiques d'intervention. Ainsi, l'analyse des données révèle des préjugés basés sur l'origine ethnique et la langue maternelle des élèves nouvellement arrivés qui mènent à une sur-identification comme sous-scolarisés des élèves originaires de l'Asie du Sud qui ont connu une scolarité normale dans leur pays. Par contre, certains enseignants et autres professionnels scolaires craindraient d'être taxés d'insensibilité culturelle ou de racisme, ce qui les mène parfois à une sous-identification comme EHDAA de certains élèves issus de l'immigration présentant de réelles difficultés d'apprentissage (De Konink et Armand, 2012).

Certaines autres pratiques scolaires, qu'elles soient appliquées à tous les élèves immigrants ou plus particulièrement aux jeunes d'origine sud-asiatique, pourraient également nuire à l'expérience socioscolaire de ces jeunes. Le soutien à l'apprentissage du français ainsi que les ressources qui lui sont consenties, tout particulièrement en ce qui concerne les programmes, les approches et le matériel visant la clientèle sous-scolarisée et EHDAA, peuvent ici poser problème. Il s'agit d'une préoccupation récurrente depuis plus de quinze ans au Québec, dont on trouve également des échos dans d'autres travaux (Harnois et Pierre, 2010; Lafortune, 2011; TCRI, 2011).

Une autre problématique touche l'orientation précoce vers le secteur de l'éducation des adultes des élèves d'origine immigrée en situation d'échec ou accusant un retard scolaire. Malheureusement, à l'heure actuelle, ce secteur ne semble pas prêt pour accueillir ces élèves qui n'ont jamais décroché et qui tentent de terminer, tant bien que mal, leurs études secondaires, tout en surmontant des difficultés d'ordre scolaire ou comportemental (Livingstone *et al.*, 2010; Potvin et Leclercq, 2012).

Les relations quelque peu déficientes entre les écoles et les parents immigrants, que ce soit au niveau du transfert des informations nécessaires ou des pratiques de partenariat, constituent

une autre dynamique systémique qui nuit à l'intégration socioscolaire des élèves de notre étude (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2008; Harnois et Pierre, 2010).

Enfin, les analyses de ce chapitre ont permis de mettre en valeur l'influence d'une dynamique systémique sur l'expérience socioscolaire des élèves d'origine immigrée dont il est peu question dans la littérature : la présence de la culture d'origine dans le curriculum et les pratiques d'enseignement. Le chapitre montre en effet que les références aux éléments de la culture d'origine, en favorisant un rapprochement culturel, augmentent le sens de la communauté à l'école et facilitent l'apprentissage, particulièrement pour les jeunes issus des communautés racisées qui sont exposés au risque de marginalisation et d'exclusion (Armand *et al.*, 2011).

CHAPITRE VIII

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette dernière section sert à conclure la thèse et à en discuter. Rappelons que cette thèse visait à comprendre de quelle manière, jusqu'à quel point et sous quels aspects certaines dynamiques et pratiques de nature familiale, communautaire et scolaire influencent l'expérience socioscolaire et plus particulièrement la réussite d'élèves québécois originaires de l'Asie du Sud fréquentant une école secondaire publique de langue française dans la région de Montréal. Dans cette conclusion, nous rappellerons d'abord le problème, les objectifs et les questions de la recherche pour ensuite procéder à une synthèse et à une discussion des résultats ainsi qu'à certaines recommandations. Puis, nous nous attarderons aux apports de la thèse aux plans théorique et empirique. Finalement, nous terminerons en rappelant les limites de la recherche et en ouvrant sur les pistes de recherche que suggère cette thèse.

8.1 LE RAPPEL DES GRANDES COMPOSANTES DE RECHERCHE

Le problème et l'objectif de la recherche ont pour base les résultats de deux recherches quantitatives précédentes : Mc Andrew *et al.* (2011a) et Bakhshaei et Mc Andrew (2011). Mc Andrew *et al.* (2011a) révèlent que dans les écoles secondaires publiques de langue française du Québec, parmi les élèves immigrants de différentes origines ethniques (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), les élèves originaires de l'Asie du Sud (Inde, Pakistan, Bangladesh 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 et de leur fréquentation importante du secteur de l'éducation des adultes. De leur côté, Bakhshaei et Mc Andrew (2011) démontrent que le taux élevé d'échec scolaire chez ces élèves peut s'expliquer en partie par leurs caractéristiques de départ.

En effet, les élèves originaires de l'Asie du Sud, chez qui on note une certaine surreprésentation des garçons, proviennent largement de familles au statut socioéconomique faible. De plus, ils sont massivement nés à l'extérieur du Canada. Ainsi, plus de la moitié d'entre eux arrivent au secondaire québécois en milieu d'année scolaire et intègrent souvent cet ordre d'enseignement avec au moins un an de retard. Ils cumulent également très fréquemment du retard supplémentaire, deux ans après leur entrée au secondaire. Par ailleurs, ces élèves ont rarement le français comme langue maternelle ou langue d'usage à la maison et

ont encore souvent besoin de soutien linguistique au secondaire. Ils sont également très souvent identifiés comme EHDAA. En outre, ils fréquentent peu l'école privée et fréquentent de façon très importante, l'école publique en milieu défavorisé à forte ou à très forte concentration d'élèves issus de l'immigration. Les chercheuses notent toutefois que les élèves de deuxième génération et ceux qui ont le français comme langue maternelle ou d'usage à la maison ont un profil nettement plus favorable. C'est également le cas des élèves originaires de l'Inde, lorsqu'on les compare à leurs pairs originaires du Bangladesh et du Pakistan.

Bien que ces données quantitatives parlent d'elles-mêmes, elles ne nous renseignent ni sur les expériences quotidiennes des jeunes au sein de la famille, de la communauté ou de l'école, ni sur le capital culturel et social de leurs familles ou de la communauté sud-asiatique. En plus, les pratiques et les processus systémiques touchant ces élèves et leurs familles, qu'elles soient au niveau des politiques et des programmes d'immigration et d'intégration, des programmes et des encadrements éducatifs ou au niveau des dynamiques et des pratiques en milieu scolaire, ne sont pas étudiés. C'est dans ce contexte que nous avons estimé qu'il est nécessaire de renforcer l'approche quantitative par une approche de collecte de données et d'analyse permettant de documenter et d'analyser plus en profondeur et avec plus d'étendue les diverses réalités influençant le cheminement et la performance scolaires des élèves à l'étude qu'elles soient au sein de la famille, de la communauté ou de l'école. Plus précisément, l'objectif de la recherche a été d'explorer certaines dynamiques et pratiques familiales, communautaires et systémiques qui sont à l'origine de la réussite ou de l'échec des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire de langue française. Notre recherche visait également à identifier les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour répondre aux difficultés vécues par ces élèves dans leur processus de scolarisation.

Pour ce faire, nous avons premièrement recouru aux entrevues semi-dirigées, individuelles ou en groupe, auprès des élèves et de différents acteurs qui sont en contact quotidien avec eux : les enseignants, le personnel non-enseignant (les directeurs, les psychoéducateurs, les travailleurs sociaux, les conseillers d'orientation, entre autres), les intervenants communautaires et les parents. Au total, nous avons mené 35 entrevues auprès de 45 répondants. Cependant, à la suite de défis rencontrés quant au recrutement des parents pour

mener des entrevues, nous nous sommes également penchée sur un questionnaire fermé anonyme à l'intention de ce groupe spécifique de sujets. Nous avons ramassé 36 questionnaires valides. À la base de cette méthodologie mixte, notre recherche visait en effet à répondre à cinq questions principales : 1) Comment les dynamiques familiales influencent-elles la réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ? 2) Comment les dynamiques communautaires influencent-elles la réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ? 3) Comment les dynamiques systémiques influencent-elles la réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud ? 4) Quels sont les moyens les plus appropriés et les plus efficaces pour répondre aux difficultés vécues par ces élèves dans leur processus de scolarisation ? 5) Quelles leçons peut-on tirer du cas de ces élèves pour améliorer notre compréhension de l'expérience socioscolaire de l'ensemble des élèves issus de l'immigration ?

Dans la partie qui suit, pour répondre aux quatre premières questions, nous synthétiserons nos résultats de recherche en les comparant à ceux d'autres recherches sur les expériences socioscolaires des adolescents d'origine sud-asiatique dans le contexte de l'immigration. En nous basant à la fois sur cette synthèse et sur les suggestions de différentes catégories de répondants, nous formulerons également quelques recommandations concrètes visant à assurer une meilleure intégration des élèves originaires de l'Asie du Sud à l'école québécoise de langue française. Dans une prochaine partie, afin de répondre à la cinquième question, nous discuterons des apports théoriques et empiriques de la thèse.

8.2 LES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS RELATIVES AUX ÉLÈVES D'ORIGINE SUD-ASIATIQUE DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE

8.2.1 Les dynamiques familiales

8.2.1.1 Le projet migratoire de la famille

Cette thèse, dans son premier niveau d'analyse des données, en étudiant les projets migratoires (raisons et parcours de l'immigration) des familles québécoises originaires de l'Asie du Sud, suggère une conclusion pareille à celle de Gibson (1988) dans son étude sur l'intégration

sociale et scolaire des jeunes Punjabis sikhs en Californie. Comme le suggère notre analyse des données (de la même manière que le montrent les statistiques du gouvernement présentées au chapitre I), il y a un nombre important de réfugiés ou de demandeurs d'asile parmi les membres de la population sud-asiatique. Par ailleurs, beaucoup de ces immigrants ont quitté leur pays d'origine pour rejoindre les membres de leur famille déjà immigrés. Pour eux, le Canada et le Québec apparaissent donc généralement comme une terre de sécurité et d'assurance. La plupart d'entre eux établissent alors des relations basées sur la confiance avec la société d'accueil. En effet, bien que les familles sud-asiatiques insistent fortement sur leur identité culturelle et qu'elles essaient de conserver leurs valeurs ethniques, bien différentes de celles de la société québécoise, elles ne semblent chercher à développer des comportements oppositionnels face à l'identité québécoise. Cette attitude ressemble à celle de leurs compatriotes aux États-Unis : « accommodation sans assimilation » (Gibson, 1988).

De même, les jeunes de la communauté sud-asiatique qui fréquentent l'école québécoise de langue française, ne semblent pas adopter de comportements oppositionnels et leurs parents valorisent généralement leur réussite à l'école québécoise de langue française. Toutefois, ces parents semblent chérir un peu plus souvent que les familles d'autres communautés immigrantes, le projet d'inscrire leur enfant dans une école de langue anglaise ou de partir vers des provinces anglophones pour donner à leurs enfants l'accès à l'enseignement en anglais. Les difficultés scolaires et, éventuellement, l'échec scolaire des jeunes ne semblent donc pas résulter d'une opposition à l'égard de la société d'accueil et de ses institutions, mais pourraient plutôt être le fruit de déficits linguistiques ou socioéconomiques ou de différences culturelles marquées, entre autres.

8.2.1.2 Les connaissances et les attitudes linguistiques des parents

L'analyse des données portant sur les dynamiques familiales révèle que la méconnaissance parentale de la langue d'enseignement pourrait avoir un effet défavorable sur l'expérience socioscolaire et la réussite scolaire des enfants d'origine immigrée à travers deux éléments principaux. Premièrement, elle limiterait leur implication et leur participation dans la vie scolaire de leurs enfants ainsi que leur communication avec les enseignants et le personnel scolaire. Deuxièmement, en reversant les rôles parents-enfants, elle pourrait parfois rendre les

parents dépendants de leurs enfants, ce qui pourrait aboutir d'une part, à la perte de l'autorité des parents et d'autre part, à la parentalisation des enfants, ce qui d'un point de vue psychologique pourrait avoir des incidences négatives sur l'intégration socioscolaire des enfants (Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2002).

En ce qui concerne l'attrance vers l'anglais de la communauté sud-asiatique, notre analyse suggère que la connaissance de l'anglais par les parents sud-asiatiques facilite généralement leurs communications avec les enseignants et le personnel scolaire, bien qu'elle ne le garantit pas. Par contre, elle laisse entrevoir que cette caractéristique pourrait engendrer de la résistance chez certains jeunes (particulièrement chez ceux qui sont de première génération) face à l'apprentissage du français et à l'intégration au milieu scolaire francophone. Des extraits d'entrevues semblent également montrer que le départ élevé des jeunes d'origine sud-asiatique du Québec avant l'âge de 15 ans (Mc Andrew *et al.*, 2011a) est souvent lié à leur préférence d'être scolarisés en anglais. Cela dit, il n'est pas évident que la fréquentation de l'école de langue anglaise favorise la réussite scolaire des élèves québécois originaires de l'Asie du Sud. En effet, il faut prendre en compte que Mc Andrew *et al.* (2011a) révèlent que le fait d'avoir l'anglais comme langue maternelle ou d'usage à la maison ne joue pas de rôle significatif dans la performance scolaire des élèves québécois originaires de l'Asie du Sud au secteur anglais.

À partir de ces données, il est possible de recommander qu'il importe, dans un premier temps, de multiplier les stratégies visant à convaincre les parents sud-asiatiques de l'importance d'apprendre le français, non seulement pour leur intégration sociale, mais également pour favoriser le cheminement et la performance scolaires de leurs enfants. Si, en théorie, la francisation est un aspect de la vie au Québec que partagent l'ensemble des parents immigrants allophones, il se peut que ceux qui connaissent déjà l'anglais aient un sentiment mitigé quant à l'importance du français dans leur quotidien. À cet égard, Il ne suffit pas que le MICC, responsable des cours de francisation (ou les organismes auxquels il délègue cette responsabilité), intensifie son offre de service. Il faut également que l'ensemble des partenaires concernés développe une stratégie de sensibilisation ciblée auprès des

communautés d'immigrants qui correspondent à ce profil (dont les familles sud-asiatiques sont l'un des cas de figure les plus importants).

8.2.1.3 *Le statut socioéconomique de la famille*

En ce qui a trait au statut socioéconomique des familles sud-asiatiques, la thèse confirme largement les résultats des statistiques gouvernementales (MICC, 2005, 2010b) et des études quantitatives (Mc Andrew *et al.*, 2011a). Ainsi, à cause de leur faible maîtrise du français, de leur faible niveau de scolarité, de la non-reconnaissance de leur diplôme et de leur insertion problématique au marché du travail, les familles originaires de l'Asie du Sud au Québec détiennent généralement un profil socioéconomique défavorisé ou très défavorisé.

L'analyse présentée dans cette thèse révèle que le retard dans l'insertion économique des parents sud-asiatiques et leurs horaires de travail chargés sont deux facteurs socioéconomiques qui pourraient avoir une influence défavorable sur l'expérience socioscolaire de leurs enfants. L'analyse de données va même jusqu'à proposer que la connaissance linguistique faible des parents et leur insertion difficile dans le marché du travail de la société d'accueil, en accroissant leur isolement et leur dépendance au réseau social et économique de leur communauté ethnique, pourraient dans une certaine mesure nuire à l'intégration sociolinguistique de leurs enfants dans la société d'accueil. La thèse suggère également que les élèves québécois originaires de l'Asie du Sud issus des milieux socioéconomiques défavorisés, à l'instar de leurs compatriotes en Angleterre (Drew et Gray, 1990), mais contrairement à ceux qui vivent aux États-Unis (Gibson, 1998; Pfeifer et Lee, 2004), réussissent moins bien que ceux qui proviennent de familles à statut socioéconomique élevé.

8.2.1.4 *Les caractéristiques culturelles*

Sur le plan des caractéristiques culturelles, l'analyse des données, à l'instar des recherches précédentes sur l'intégration socioscolaire de différents groupes d'élèves originaires de l'Asie du Sud en Europe et en Amérique du Nord (Gibson, 1988; Abbas, 2002; Ghuman, 2002; Ghosh et Guzder, 2011), montre que la culture sud-asiatique accorde généralement une grande valeur à l'éducation et que les parents ont des attentes élevées face à l'école. Cependant, tout comme ces recherches, notre thèse montre que, étant donné le capital socioéconomique faible

des parents, ces attentes ne semblent pas toujours rationnelles et réalisables. Il faut souligner toutefois que cela n'est pas seulement le cas des parents sud-asiatiques, mais aussi beaucoup de familles immigrantes (Fuligni, 2001; Li, 2001). Ainsi, comme c'est le cas d'élèves d'autres origines ethniques, il est fréquent chez les élèves d'origine sud-asiatique que les attentes parentales élevées non seulement ne favorisent pas leur réussite scolaire, mais en augmentant leur niveau de stress, qu'elles l'entravent.

Les données de cette thèse montrent par ailleurs que le départ de l'Asie du Sud et l'établissement dans un pays nouveau et étranger a modifié les familles sud-asiatiques d'un certain nombre de façons, mais que les valeurs et les dynamiques des relations familiales demeurent en grande partie les mêmes. Tel que montré au point 1.5, ce résultat concorde avec les résultats de l'étude de Ghosh et Guzder (2011) et de Gibson (1988) : « (...) *parents are anxious that their children preserve their cultures. They instill the traditional values in their children and want them to be maintained. There are strict rules and guidelines for what they will allow their children to do* » (Ghosh et Guzder, 2011, p. 22). En conséquence, non seulement les enfants, mais aussi leurs parents font face aux différences et aux barrières culturelles, à la fois dans leurs relations parents-enfant et dans leurs relations avec les institutions et les membres de la société d'accueil, dont l'école et les acteurs scolaires font partie.

La culture du silence, en allant à l'encontre des valeurs éducatives québécoises, est l'une des premières caractéristiques culturelles des familles sud-asiatiques que mentionnent les intervenants scolaires rencontrés dans le cadre de notre recherche et qui pourraient défavoriser la réussite des jeunes issus de ces familles à l'école québécoise. En effet, cette culture inculque l'écoute à ses adolescents plutôt que l'expression, l'interaction et la participation à la discussion, ainsi que la « pudeur » et même la « timidité » et la « subordination ». Cette culture du silence semble également pouvoir avoir un effet négatif sur l'intégration socioscolaire de ces jeunes sur certains autres aspects, en les empêchant de chercher de l'aide professionnelle pour résoudre des situations difficiles et ce, principalement parce qu'il faut protéger « le visage » de la famille dans la communauté ou de la communauté dans la société d'accueil. Ce type d'attitude est très favorisé dans les cultures collectivistes dont la culture

sud-asiatique fait partie. Ainsi, les jeunes de la communauté sud-asiatique ne discutent pas beaucoup de leurs problèmes d'ordre relationnel et psychologique. Ce constat de la thèse corrobore d'autres recherches menées auprès d'immigrants sud-asiatiques qui ont confirmé l'influence négative de la culture du silence sur l'intégration de ces immigrants dans la société d'accueil (Ahmad *et al.*, 2009; Ghosh et Guzder, 2011).

À cet égard, selon les intervenants scolaires interviewés, l'expression théâtrale, un programme développé par l'équipe de recherche et d'intervention transculturelle (ERIT) et l'équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique (ELODIL) dans certaines écoles montréalaises, serait une avenue pertinente pour améliorer l'intégration socioscolaire des jeunes d'origine sud-asiatique, car elle peut servir à apprendre l'expression et favoriser une croissance de la participation sociale par le biais de constitution d'une équipe et d'activités non compétitives mais requérant la constitution d'une équipe et le partage de responsabilités (Armand *et al.*, 2011).

Cette thèse permet par ailleurs d'observer que la valorisation du collectivisme pourrait également avoir un impact négatif sur la performance et le cheminement scolaires des élèves d'origine sud-asiatique à travers d'autres pratiques comme les longs voyages en milieu d'année scolaire vers le pays d'origine pour visiter les membres de la famille élargie. Ces voyages, en valorisant l'interdépendance et le partage dans la collectivité, limitent l'individualisation des jeunes (une valeur mise de l'avant dans la culture québécoise) et aboutissent à des conflits de situations. Les départs en milieu d'année scolaire excluent par ailleurs les enfants de leur procès d'apprentissage normal, mais leur suggèrent également les aspirations parentales basses ou au moins vagues quant à leur réussite scolaire. En influençant la perception et les attentes des enseignants, ils affectent d'autant plus négativement la réussite scolaire des enfants. Il faudrait établir à ce sujet un dialogue ciblé entre les autorités scolaires et des représentants de la communauté sud-asiatique, qui pourraient agir à titre de médiateurs à cet égard, pour mieux faire comprendre les préoccupations réciproques de part et d'autre.

Ainsi, si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire et aspirent à ses promesses d'intégration scolaire, sociale et professionnelle, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde distinct du monde familial et communautaire. Si la démarcation

entre ces univers semble moins nette que chez les jeunes de milieux défavorisés du groupe majoritaire, cette séparation traduit, chez certains, un écart culturel entre leurs différents milieux de vie. Certains y jouent de manière stratégique : ils vivent dans deux systèmes de valeurs, qui communiquent peu entre eux, et préfèrent conserver cette distance et leur position de « médiateur » (Tyyskä, 2008, p. 79) et y naviguent avec une relative aisance. Pour d'autres, toutefois, l'écart culturel entre le milieu familial et communautaire et la vie au sein de l'institution scolaire peut être un facteur de stress ou d'anomie. Il peut les amener à conflictualiser les deux mondes et à marginaliser progressivement soit l'école, soit le milieu familial.

8.2.1.5 Les filles versus les garçons

La thèse formule par ailleurs trois explications en réponse à la question posée dans les recherches quantitatives, à savoir : Pourquoi les filles d'origine sud-asiatique obtiennent-elles un taux de diplomation plus élevé que leurs frères ? Les données de la thèse révèlent premièrement que ce phénomène trouve racine dans la culture patriarcale de la communauté. En effet, étant considérées comme « l'honneur de la famille », les filles sont plus soumises que leurs frères aux pratiques patriarcales rigides. Une étude sur les relations parents-enfants dans différents groupes ethniques de familles immigrantes à Toronto, fait le même constat pour les familles tamoules (Tyyskä, 2008). Anisef et ses collègues (2001), dans une recherche sur les défis des parents nouvellement arrivés dans trois villes ontariennes, arrivent à la même conclusion en ce qui concerne les familles qui ont le gujarati, le pendjabi ou le tamoul comme la langue maternelle. Ainsi, comme les parents imposent plus de limites aux filles qu'aux garçons et qu'elles passent beaucoup de temps à la maison, elles ont des sentiments plus positifs que les garçons à l'égard de l'école parce que c'est leur seul lieu de liberté et de socialisation. Deuxièmement, comme les filles représentent culturellement l'honneur de la famille, les parents ont des attentes plus élevées pour elles que pour leurs garçons, en ce qui a trait à la réussite scolaire. Abbas (2002) présente la même conclusion pour les filles sud-asiatiques en Angleterre : « *all South Asian females were encouraged by parents with an added pressure to perform (...)* » (p. 190). En effet, les attentes des parents sud-asiatiques pour leurs garçons sont plus importantes quant à leur place et leur rôle futur dans la famille.

Les résultats de notre thèse confirment ainsi les théories basées sur l'influence des rôles culturels associés au sexe sur la réussite scolaire des filles et des garçons (OCDE, 1986; Duru-Bellat, 1990). Enfin, certains autres témoignages indiquent que, si les filles d'origine sud-asiatique montrent une plus grande persévérance dans leurs études que leurs pairs masculins, c'est à cause des conséquences déplorables qu'un échec scolaire pourrait avoir sur elles, qui peuvent même aller jusqu'à un mariage forcé. Néanmoins, il faut ajouter que certaines données sont un peu plus pessimistes à ce sujet et montrent que, pour certaines filles d'origine sud-asiatique, la réussite à l'école est leur donner de meilleures chances sur « le marché du mariage ».

Cela dit, notre thèse n'est pas en mesure de vérifier jusqu'à quel point cette meilleure réussite scolaire des filles d'origine sud-asiatique au secondaire entraîne pour autant leur accès plus grand à l'éducation supérieure et leur égalité sur le plan social. Cependant, certains extraits d'entrevues donnent à voir que malgré leur réussite scolaire, ces filles font parfois l'objet de préjugés à cause de leur origine ethnique et de leur sexe, dans le processus d'orientation scolaire. Il semble que ces préjugés ont plutôt racine dans la méconnaissance des cultures et du monde sud-asiatiques. Les informations sur la situation prévalant dans leur pays d'origine, sur les raisons de la migration des familles ainsi que sur la culture sud-asiatique contribueraient à une meilleure orientation de ces élèves.

8.2.1.6 Les différences selon le pays d'origine

Notre recherche s'intéressait à l'ensemble des élèves originaires de l'Asie du Sud plutôt qu'à un ou à certains sous-groupes en particulier. Cependant, tel que nous l'avons expliqué au chapitre III, étant donné que les recherches quantitatives avaient révélé des différences de performance scolaire entre les élèves indiens et les élèves pakistanais/bengalis, nous avons essayé dans notre protocole de recherche de considérer les différences ethniques des élèves. Ainsi, tel que nous l'avons précisé au chapitre III, nous avons interviewé les élèves entre autres selon leur pays d'origine. En plus, dans notre canevas d'entrevue avec les intervenants scolaires et dans nos questionnaires, nous avons inséré une question pour voir s'ils avaient remarqué des différences dans les expériences des élèves de différents pays/groupes ethniques. Par ailleurs, dans notre questionnaire, nous avons interrogé les parents sur leur pays d'origine.

Cependant, durant le terrain ainsi qu'au moment des analyses des données, l'établissement des différences entre les élèves selon leur groupe ethnique nous a semblé une tâche délicate. En effet, il nous a été impossible de garder un équilibre entre les différentes origines ethniques des élèves, étant donné la composition de la clientèle des écoles. Ainsi, alors que nous avons pu interroger cinq élèves d'origine bengalie, nous n'avons pu parler qu'avec deux élèves d'origine pakistanaise. D'autre part, tel que nous l'avons expliqué dans les chapitres d'analyse, les intervenants scolaires et communautaires n'ont pas toujours des informations pertinentes quant aux différents sous-groupes ethniques.

Malgré cela, à l'instar des recherches européennes (Ashby *et al.*, 1970; Dickinson *et al.*, 1975; Ghuman, 1980), nos extraits d'entrevues tendent à montrer des différences entre les familles sikhes et les familles pakistanaises. Il semblerait ainsi que la situation des familles sikhes soit plus favorable que celle des familles pakistanaises en ce qui a trait à leur niveau d'éducation, à leurs attentes quant à l'éducation de leurs enfants, à leur implication dans la vie scolaire de ces derniers et à leur statut socioéconomique. Tel que nous l'avons montré, les intervenants scolaires avaient tendance à préciser que les familles sri-lankaises et sikhes sont généralement plus éduquées que les autres familles sud-asiatiques. Ainsi, les six parents répondant au questionnaire qui étaient titulaires d'un diplôme universitaire étaient d'origine sri-lankaise. Par ailleurs, certains enseignants nous ont affirmé que les parents d'origine indienne, et particulièrement ceux de la communauté sikhe, valorisent davantage l'éducation et sont plus impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants que les parents d'origines bengalie et pakistanaise. Les enseignants ont également insisté sur le statut socioéconomique très faible de ces derniers.

8.2.1.7 Les attitudes des parents envers l'école

L'analyse des résultats nous permet également de constater que plusieurs familles sud-asiatiques dans leurs relations avec l'école québécoise se mettent dans une position asymétrique : la famille a une grande confiance à l'école, lui accorde complètement la responsabilité de l'éducation de l'enfant. C'est l'école qui assure donc les fonctions d'instruction et de socialisation. Ce modèle est très proche du modèle de *l'implication assignée* dans la typologie de Vatz-Laaroussi *et al.* (2008) des modèles de collaborations

familles immigrantes-école québécoise. Dans ce modèle, qui est généralement adopté par les familles immigrantes issues de milieu socioéconomique défavorisé (faible niveau de scolarité et de revenus des parents), l'école est une porte d'entrée dans la société d'accueil non seulement pour les élèves, mais aussi pour leurs parents. En effet, pour ces familles, l'école est un « ascenseur social ». Comme l'affirme les chercheuses, ce sont plutôt les réfugiés qui, parfois moins scolarisés que les immigrants indépendants, pourraient opter pour ce type de collaboration.

Par ailleurs, comme Vatz-Laaroussi et ses collègues le révèlent brièvement au sujet des familles sri-lankaises à Montréal, l'analyse de nos résultats donnent à voir qu'un certain nombre des familles sud-asiatiques ont tendance à développer la collaboration de *distance assumée*. Dans ce modèle, les familles, grâce à leur capital culturel élevé, tentent de construire une relation de partenariat (participation égale de l'école et de la famille dans l'éducation de l'enfant) avec l'école, mais sont arrêtées par leur faible statut socioéconomique ou leur distance culturelle et linguistique avec l'école. Par conséquent, elles recourent à un membre de la communauté ethnique qui les soutient principalement en matière linguistique pour qu'elle remplisse ses fonctions d'éducation et de socialisation, tout en laissant à l'école la mission de l'instruction. Nos données vont jusqu'à préciser que, dans la majorité des cas, ce membre de la communauté n'est choisi que parmi les membres de la famille très proche (une sœur, un frère, un(e) cousin(e) ayant déjà fréquenté l'école québécoise de langue française). D'après notre analyse, la culture de « protection du visage » de la famille pourrait expliquer les limites qui restreignent ce choix. En outre, d'après nos données, nous pouvons penser que ce choix pourrait également être attribuable au nombre limité d'organismes communautaires de la communauté sud-asiatique qui ont une vocation scolaire.

8.2.2 Les dynamiques communautaires

Bien que Fioré (2010) montre que la communauté sud-asiatique de Montréal jouit d'une « relative complétude institutionnelle » de réseau (p. 91), les données de notre thèse montrent qu'il y a un très petit nombre d'organismes à vocation scolaire au sein de la communauté sud-asiatique. On peut tenter d'expliquer ce phénomène d'une part du fait de l'implantation récente de la communauté et de la valorisation du collectivisme (accorder une plus grande

valeur à la famille et à la religion qu'à l'éducation) et d'autre part, par l'isolement social et la faiblesse du développement de l'économie de la communauté. L'analyse des données suggère que la pénurie d'organismes communautaires à vocation scolaire au sein de la communauté sud-asiatique est l'un des éléments qui pourrait jouer un rôle négatif sur l'intégration socioscolaire des jeunes de cette communauté. En effet, à cause d'une telle pénurie, la communauté a du mal à leur donner à ses jeunes un accès suffisant aux ressources socioculturelles et deuxièmement, elle a de la difficulté à établir un lien solide entre l'école et la famille.

La distance importante perçue par les parents entre la culture sud-asiatique et la culture québécoise, ainsi que la culture de collectivisme qui, tel que montré plus haut, favorise considérablement l'attachement aux valeurs d'origine et la protection du visage de la famille, semblent limiter l'ouverture des familles sud-asiatiques face aux organismes communautaires de la société civile voués à l'intégration socioscolaire des jeunes et ce, particulièrement auprès des familles nouvellement arrivées. Notre thèse suggère de surcroît que des liens forts entre les organismes communautaires et l'école ainsi que la présence d'intervenant(e)s communautaires appartenant à la communauté sud-asiatique sont deux dynamiques qui pourraient contribuer à gagner la confiance des familles sud-asiatiques face aux services qu'offrent les organismes communautaires civiles à leurs enfants.

Par ailleurs, l'analyse des données sur les dynamiques communautaires apporte une quatrième explication pour la plus grande réussite scolaire des filles originaires de l'Asie du Sud par rapport à celle de leurs frères. En effet, il semble que lorsque la confiance entre la communauté et la famille est bien établie, les filles ont tendance à utiliser davantage les services communautaires que les garçons et ce, que ce soit au niveau des services d'aide aux devoirs ou au niveau des services liés à l'intégration sociale.

Ces données nous permettent de formuler quelques recommandations. Premièrement, le MICC et le MELS devraient travailler avec les organismes de la communauté sud-asiatique, qu'ils financent déjà ou avec lesquels ils entretiennent des liens, afin qu'ils accordent une attention particulière à la scolarisation des enfants de leur communauté dans leur mission, leurs services et leurs programmes. Frideres (2005, p. 67) explique :

« L'incompréhension du rôle des communautés ethniques dans le processus d'intégration est un obstacle à l'intégration des immigrants et de leurs enfants. Le fait de n'accorder de l'importance qu'à l'élaboration de politiques et de programmes ayant recours aux organismes de services publics et non aux organismes de services ethniques (membres) a entraîné l'accélération du processus par lequel certains immigrants et certaines communautés ethniques réalisent qu'ils ne sont pas en mesure de développer un capital social suffisant pour atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés et réaliser les rêves qu'ils avaient à leur arrivée au Canada ».

Les organismes multiethniques qui soutiennent la vie socioscolaire des élèves issus de l'immigration doivent également développer des approches spécifiques pour les enfants de la communauté sud-asiatique afin que leurs programmes, complémentaires à ceux de la scolarisation formelle, les rejoignent davantage et soient mieux adaptés à leurs besoins. Finalement, même si les collaborations entre les organismes communautaires et les établissements scolaires sont déjà nombreuses, il conviendrait de s'attaquer à divers irritants à cet égard, qui tiennent souvent à l'inégalité de statut entre ces deux partenaires, tout en incitant les écoles qui desservent une clientèle sud-asiatique significative à développer des liens avec des associations spécifiques à cette communauté.

8.2.3 Les dynamiques systémiques

En ce qui concerne les dynamiques systémiques influençant les expériences socioscolaires des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud, l'analyse des données propose des explications aussi variées que pour les dynamiques familiales. Bien que certaines de ces explications se limitent aux élèves originaires de l'Asie du Sud, certaines autres touchent l'ensemble des élèves issus de l'immigration.

8.2.3.1 Les attitudes des élèves face à l'école

D'abord, notre thèse révèle que les élèves d'origine sud-asiatique qui se sont inscrits dans les écoles montréalaises de langue française, sont généralement satisfaits de leur école et de leurs enseignants. Ces élèves rapportent qu'ils jouissent de relations positives avec leurs enseignants et le personnel scolaire et qu'ils apprécient particulièrement l'environnement pluraliste de leur école. Ce constat concorde avec les résultats de la recherche quantitative de Mc Andrew et ses collègues (2011a) qui montrent que les élèves québécois originaires de l'Asie du Sud

obtiennent un taux de diplomation plus élevé dans les écoles à haute ou à très haute concentration ethnique que dans les écoles à faible concentration ethnique. En effet, l'analyse des données laisse à penser que la forte densité ethnique de l'école est un élément qui pourrait procurer un sentiment de sécurité à certains élèves : le fait de se retrouver avec d'autres jeunes qui vivent des réalités apparentées aux leurs, semble favoriser leur expérience socioscolaire.

Cela dit, l'analyse des données, confirmant encore les résultats des recherches quantitatives (Mc Andrew *et al.*, 2010), rapporte la tendance élevée des familles sud-asiatiques à quitter le Québec pour aller s'installer dans les provinces anglophones. Fioré (2008), en s'inscrivant dans le domaine des études urbaines, explique cette tendance par l'accès à un réseau communautaire plus construit. Parent (2013), en s'inscrivant dans le domaine de l'insertion économique des immigrants, l'explique par l'accès à un marché du travail plus adapté à l'intégration de l'ensemble des immigrants. Notre thèse s'inscrit dans le domaine de l'éducation et ajoute à ces deux explications, celle de l'accès à la scolarisation en langue anglaise. En effet, notre analyse de données révèle une certaine résistance au sein de la communauté sud-asiatique face à la fréquentation obligatoire d'école de langue française au Québec. Ainsi, à l'instar de certaines autres recherches sur les familles Québécoises originaires de l'Asie du Sud (Lenoir-Achjian, 2008), cette thèse nous permet de constater que de nombreuses familles sud-asiatiques qui, pour une raison ou une autre, décident de rester au Québec, essaient de donner à leurs enfants l'accès à l'école anglaise en utilisant des failles présentes dans la Loi 101. Cette retombée de notre thèse est confirmée par les données quantitatives de la recherche de Mc Andrew *et al.* (2011a) qui révèlent que les jeunes d'origine sud-asiatique présentent, par rapport à l'ensemble des élèves québécois, un très faible taux de participation aux épreuves ministérielles de français langue d'enseignement (32,8 % versus 69,0 %), ce qui selon ces chercheurs « est essentiellement influencé par l'absence de ces élèves, dont on peut penser qu'ils ont quitté le Québec ou déjà effectué un transfert vers le secteur anglais de l'éducation des adultes » (p. 66).

Ainsi, la même sensibilisation visant à convaincre les parents sud-asiatiques de l'importance d'apprendre le français semble également nécessaire auprès des jeunes de cette communauté. Après quelque trente ans de mise en œuvre de la Loi 101, peut-être assume-t-on de manière

trop optimiste que tous les élèves d'origine immigrante scolarisés dans les écoles de langue française comprennent pleinement les motifs à l'origine de la politique linguistique et l'intérêt d'une meilleure maîtrise du français par la scolarisation au sein des institutions de langue française. On pourrait s'inspirer des nombreuses initiatives menées dans les années 1980, alors que la résistance à la fréquentation de l'école française était beaucoup plus généralisée, afin de développer des approches ciblées de valorisation du français auprès des élèves des communautés qui sont plus enclines à adopter l'anglais comme langue commune que le français. Pour être efficaces, celles-ci devraient reposer sur la « complémentarité » et non l'« opposition » des langues et engager l'ensemble des partenaires de l'école et tout spécifiquement les familles et les organismes communautaires.

8.2.3.2 Les pratiques du système scolaire

D'autres dynamiques à caractère systémique influençant l'expérience socioscolaire des élèves d'origine sud-asiatique portent sur l'évaluation et le classement des élèves, surtout au moment de leur arrivée dans le système scolaire québécois. L'analyse révèle des préjugés basés sur l'origine ethnique et la langue maternelle des élèves nouvellement arrivés qui mènent à une sur-identification comme sous-scolarisés des élèves originaires de l'Asie du Sud qui ont connu une scolarité normale dans leur pays. Ces préjugés sont généralement attribuables à la méconnaissance des intervenants scolaires de diverses populations immigrantes. À l'inverse, certaines données montrent que, craignant d'être taxés d'insensibilité culturelle ou de racisme, l'on hésite souvent à identifier comme EHDAA certains élèves nouveaux arrivants qui ont de véritables troubles d'apprentissage, ce qui génère une très grande hétérogénéité dans les classes d'accueil. Notons que ces deux tendances contradictoires ont été identifiées dans la recherche de De Koninck et Armand (2012) menée sur les services d'accueil. À partir de ces données, il est possible d'affirmer que des informations sur les cultures, sur la situation prévalant dans le pays d'origine ainsi que sur le processus migratoire des familles contribueraient à une meilleure compréhension des forces et des faiblesses au sein des communautés ethniques ainsi que des problèmes vécus par certains de ces élèves. Puis, afin de donner aux élèves allophones les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves, il est essentiel que le MELS exige des commissions scolaires le développement des compétences

d'évaluation des professionnels et des enseignants qui font le classement des élèves allophones et/ou issus de l'immigration.

Par ailleurs, malgré la grande hétérogénéité des élèves en classes d'accueil, les enseignants de ce secteur ne semblent pas avoir les moyens nécessaires pour remplir adéquatement leur mission. Le manque de ressources financières, le manque de personnes-ressources, le matériel didactique périmé et mal adapté aux besoins hétérogènes des élèves ainsi que le manque de collaboration école-communauté sont des constats préoccupants qui défavorisent l'intégration des élèves nouvellement arrivés. À cet égard, la recommandation la plus importante porte sur l'intensification du soutien à l'apprentissage du français et des ressources qui lui sont consenties, tout particulièrement en ce qui concerne les programmes, les approches et le matériel visant les clientèles « sous-scolarisées » au secondaire qui ont une langue maternelle très différente du français.

Ensuite, comme le montrent les études de Livingstone (2010), de Potvin et Leclercq (2012) et de la TCRI (2011), les données de la thèse révèlent qu'il est de plus en plus courant pour les écoles secondaires du Québec de diriger vers la Formation générale des adultes les élèves issus de l'immigration âgés de 16 ans et plus en situation d'échec ou accusant un retard scolaire, élèves parmi lesquels on trouve une forte proportion de personnes classées EHDAA et « à risque ». Notre thèse permet de constater que les conditions d'équité et de réussite de ces jeunes au secteur de l'éducation des adultes sont affectées par certaines règles ou certains processus institutionnels, parmi lesquels la faible adéquation entre les pratiques ou les services existants et les besoins de ces jeunes. Les données de l'analyse suggèrent, à l'instar d'Eid (2012), de permettre aux élèves du secondaire, comme le font d'autres provinces canadiennes, de demeurer au secteur régulier jusqu'à l'âge de 21 ans pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Les relations quelque peu déficientes entre l'école québécoise et les parents, que ce soit au niveau du transfert des informations nécessaires ou des pratiques de partenariat, constituent un autre facteur systémique qui nuit à l'intégration socioscolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud. À cet égard, les recommandations proposées dans le cas de cette communauté en particulier rejoignent la plupart des celles qui ont déjà été énoncées depuis trente ans pour

favoriser les liens école/famille en milieu pluriethnique. En ce qui concerne la barrière linguistique, l'utilisation de documents en plusieurs langues ainsi que le recours à des interprètes peuvent constituer des pistes nécessaires. En effet, même s'il s'agit de solutions à court terme, elles sont toujours préférables à l'emploi des élèves eux-mêmes, parfois « perdus dans la traduction »²⁷, comme intermédiaires entre l'école et leurs parents (Hoffmann, 1989).

Par ailleurs, alors que le MELS et les commissions scolaires ont développé depuis plusieurs années de nombreux instruments pour mieux faire connaître le système scolaire aux parents immigrants, ce besoin ressort encore de notre étude. Cette récurrence suscite plusieurs questionnements. Tout d'abord, ces instruments ont-ils été traduits dans les diverses langues sud-asiatiques? Si ce n'est pas le cas, il faudrait le faire. Dans l'hypothèse contraire, leur non-utilisation par les parents pourrait relever d'autres facteurs : manque de temps, défavorisation, faible littératie dans la langue d'origine, etc. Dans leur cas comme dans celui de nombreuses autres communautés allophones et/ou défavorisées, il faudrait envisager de développer des instruments moins livresques et plus dynamiques (capsules vidéo, jeux, etc.). L'objectif d'une meilleure compréhension du système scolaire peut également être soutenu par les cours de francisation des adultes, où l'on devrait toucher aux enjeux de scolarisation des enfants, ainsi que par le recours à des organismes communautaires ou à des médias ethniques aptes à vulgariser l'information sous un format plus accessible.

8.3 LES RETOMBÉES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

En ce qui concerne les retombées de cette recherche au plan théorique et, méthodologique, nous soulignons cinq éléments principaux :

1. La pertinence du cadre théorique multidisciplinaire et multidimensionnel

Premièrement, l'étendue et la complexité de nos résultats de recherche démontrent la pertinence du choix que nous avons fait d'un cadre théorique multidisciplinaire et multidimensionnel. En effet, les résultats de notre thèse confirment la position de Coleman et de ses collègues (1966) voulant qu'aucune des dynamiques étudiées ne puisse à elle seule

²⁷ *Lost in translation.*

rendre compte de l'état de la réussite et de l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration. Cette conclusion s'inscrit dans la foulée de celle de bien d'autres recherches portant sur l'intégration socioscolaire d'un groupe spécifique ou même de l'ensemble des élèves issus de l'immigration dans divers pays (Gibson, 1988, Caplan *et al.*, 1991; Porte et Rumbaut, 2001; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2002; Mc Andrew *et al.*, 2008).

Les résultats de notre thèse s'inscrivent certes dans la foulée de la théorie du statut socioéconomique voulant que moins le statut socioéconomique de la famille est défavorisé, moins les élèves issus de l'immigration sont confrontés à des barrières dans leur expérience d'intégration socioscolaire (Haveman et Wolfe, 1994; Bradly et Cowin, 2002; Sirin, 2005). Notre étude illustre également que le fait d'immigrer dans une société dont la langue officielle est totalement inconnue peut avoir des conséquences négatives sur l'intégration socioscolaire des jeunes (Health, 1983; Zentella, 1997; Valdez, 1998).

Cependant, ces deux théories ne parviennent pas à expliquer l'intégration socioscolaire réussie de certains élèves d'origine immigrée. Dans l'analyse des dynamiques influençant l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration, il faut en effet accorder une attention particulière à la culture familiale et ethnique et à son lien avec la culture d'accueil. Les élèves dont les valeurs culturelles sont en harmonie et en congruence avec celles de la société d'accueil et de ses institutions sont avantagés dans leur intégration socioscolaire par rapport aux élèves dont les valeurs culturelles sont en conflit avec celles du groupe majoritaire et, par conséquent, avec celles de l'école. En d'autres mots, la compatibilité entre la maison et la culture scolaire contribue fortement à la réussite scolaire, tandis que la discontinuité et le conflit entre ces deux paramètres peuvent engendrer des obstacles (Blechman *et al.*, 1986; Ripple et Luthar, 2000). Cependant, dans l'étude de l'impact des différences culturelles sur l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration, il est utile de faire la distinction entre le curriculum formel et le curriculum informel. Les adolescents d'origine sud-asiatique, comme nous l'avons vu, sont plus à l'aise avec la structure d'autorité formelle de l'école, mais ils sont moins à l'aise avec le curriculum informel. La facilité des échanges dans la classe québécoise, l'importance accordée aux activités mixtes, l'aspect informel du processus

d'enseignement et l'accent mis sur la prise de décision et la préparation à la vie autonome occasionnent des difficultés aux jeunes Sud-Asiatiques.

Il faut également étudier le réseau des relations sociales des enfants d'origine immigrée dans leur quartier ainsi qu'à l'école. Certains groupes d'immigrants sont généralement concentrés dans les zones à faible revenu. En conséquence, leurs membres, et particulièrement les jeunes, peuvent développer des relations sociales et adopter des attitudes résignées, acceptant le fait qu'ils ne sont pas aussi privilégiés que d'autres citoyens de leur nouveau pays vers l'adaptation psychologique, de n'être pas assez privilégiés dans le nouveau pays. Les écoles publiques situées dans ces quartiers deviennent comme les quartiers eux-mêmes, lieux de concentration de pauvreté et de ségrégation. Cependant, dans de tels quartiers et écoles, les élèves issus de divers groupes d'immigrants performant différemment. Comme plusieurs chercheurs l'ont souligné dans leurs études (Gibson, 1988; Caplan *et al.*, 1991; Ogbu, 1992; Zhou et Bankston, 1998), il faut aussi savoir à quelle communauté s'identifie la famille et l'enfant. Quelles sont les caractéristiques de cette communauté ? Quelles sont les caractéristiques que les membres de cette communauté ont apportées dans la société d'accueil ? Et plus encore, quelles sont les caractéristiques que les membres de cette communauté ont développées *ensemble* dans la société d'accueil ? Et quelle sorte de relations ont-ils établie avec les membres de la société d'accueil ? Comme Min Zhou et ses collègues le développent dans leurs études, le processus d'immigration et de réinstallation forme « quelque chose » qui n'est pas simplement une catégorie de l'origine nationale, ni un recueil de traditions, ni encore une étiquette à laquelle les « Autres » (*outsiders*) répondent favorablement ou défavorablement. Il s'agit d'un *système de relations sociales* qui a des conséquences pour ceux qui y participent (Zhou et Logan, 2003; Zhou et Kim, 2006; Zhou, 2008).

2. Les interactions complexes des dynamiques

Nos données illustrent également qu'il y a une interaction entre les facteurs influençant l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration. Ainsi, c'est souvent lorsque ces facteurs sont mis en interaction qu'ils prennent tout leur sens et donc qu'ils nous permettent de mieux comprendre la situation. Cette interaction peut être dans un sens « additionnel » et/ou

dans un sens « oppositionnel » pour créer un résultat positif ou négatif. Par exemple, la méconnaissance parentale de la langue officielle, ainsi que le statut socioéconomique faible s'additionnent aux valeurs collectivistes pour limiter les rapports sociaux des jeunes Sud-Asiatiques au sein de leur quartier et de leur communauté ethnique. Ou, bien que beaucoup de familles sud-asiatiques ont un profil socioéconomique défavorisé, elles valorisent hautement l'éducation, ce qui pourrait déjouer l'impact négatif de leur précarité financière. En même temps, de longs voyages familiaux, par exemple, peuvent faire douter les jeunes sur la valeur et l'importance de l'éducation. Ou, au niveau des facteurs systémiques, le fait que certains intervenants hésitent à identifier comme EHDAA des élèves nouveaux arrivants qui ont de véritables troubles d'apprentissage et la non formation des enseignants d'accueil en EHDAA s'additionnent pour défavoriser de plus en plus l'expérience socioscolaire de ces élèves.

3. L'exploration approfondie de certaines dimensions liées au contexte d'accueil

Ceci dit, certaines dynamiques systémiques sont ressorties dans notre thèse. Dans un contexte où les chercheurs dans le domaine de l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration consacrent, une partie importante de leurs travaux (même s'ils sont multidimensionnels) aux dynamiques culturelles, socioéconomiques, sociales et linguistiques, notre recherche a essayé de documenter également le large éventail des dynamiques du système scolaire qui pourraient influencer l'intégration socioscolaire des élèves sud-asiatiques, dont l'importance ne peut pas être sous-estimée pour d'autres communautés. Sur le plan des apports théoriques, la recherche a ainsi permis de bonifier la littérature québécoise sur les dynamiques systémiques influençant l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration.

L'un des plus importants de ces apports a été de documenter l'impact des perceptions des acteurs scolaires sur l'orientation des jeunes, que ce soit au moment de leur arrivée dans le système scolaire québécois, en cours de scolarité secondaire ou au moment de leur orientation vers les études postsecondaires ou même vers le marché du travail. Les résultats montrent en effet, la trace du manque de connaissance de la culture d'origine des élèves, de leur vie prémigratoire ou de la réalité générale d'« être issu de l'immigration » chez les intervenants scolaires sur leurs pratiques d'orientation.

Notre thèse permet également de saisir l'importance du contexte plus général des relations ethniques et linguistiques dans la société d'accueil sur l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration et ce, à partir des différences qu'on peut trouver dans les résultats scolaires des élèves sud-asiatiques dans d'autres contextes que le contexte québécois où il n'y a pas d'ambiguïté quant à la langue majoritaire (ex. les élèves d'origine sud-asiatique aux États-Unis). Les résultats de notre recherche nous suggèrent que la dualité linguistique dominante au Québec pourrait jouer un rôle négatif dans l'intégration socioscolaire des élèves d'origine immigrée. Cependant, il faut faire attention de ne pas surestimer ce facteur puisqu'il existe beaucoup d'autres dynamiques systémiques (dont les services d'accueil) qui pourraient déjouer l'impact de cette ambiguïté linguistique.

4. L'importance du genre

Notre recherche a d'ailleurs illustré à quel point le processus d'intégration scolaire et sociale est un processus marqué par le genre. En effet, les mêmes dynamiques n'ont pas les mêmes impacts et ne jouent pas dans le même sens selon qu'on est un garçon ou une fille. L'exemple des jeunes Québécois originaires de l'Asie du Sud nous illustre par ailleurs jusqu'à quel point l'intégration sociale ne va pas nécessairement dans le même sens que la performance scolaire chez les élèves issus de l'immigration selon leur genre, un phénomène qui a été déjà vu, indépendamment du genre, au sein de la communauté chinoise (Wang, 2007).

5. Les avantages de la méthodologie mixte

Finalement, notre recherche peut souligner quelques avantages de la méthodologie mixte dans le domaine de l'éducation :

1. Les données quantitatives peuvent enrichir le volet qualitatif en facilitant le recrutement de plus de sujets représentatifs ;
2. Les données quantitatives peuvent enrichir les données qualitatives en fournissant des informations de base, ainsi qu'en permettant d'éviter qu'un « groupe d'élite » participe à la recherche et en altère les résultats ;

3. Les données qualitatives peuvent jouer un rôle important dans la compréhension et la précision des données quantitatives.

8.4 LES LIMITES DE LA RECHERCHE ET LES PROSPECTIVES

En plus de certaines limites que nous avons présentées dans le chapitre de Méthodologie, notre recherche présente d'autres limites. Premièrement, bien que nos données nous laissent voir des différences, surtout entre les dynamiques familiales influençant l'expérience socioscolaire des élèves sud-asiatiques issus de différents groupes ethniques, comme nous l'avons expliqué plus haut, nos résultats à ce sujet sont limités. Ainsi, étant donné la diversité culturelle qui existe au sein de la communauté sud-asiatique, à l'instar des recherches européennes (Ghuman, 1994, 2002; Abbas, 2002) il serait pertinent de réaliser des recherches centrées sur des sous-groupes ethno-religieux particuliers. Il serait intéressant d'explorer plus en profondeur les raisons qui expliquent les différences dans la réussite scolaire constatées entre différents groupes d'élèves sud-asiatiques. Pourquoi, tel que Bakhshaei et Mc Andrew (2011) le montrent, les élèves d'origine indienne réussissent-ils mieux que les élèves provenant du Pakistan et du Bangladesh ?, ou encore, tel que quelques extraits d'entrevues dans cette thèse le laissent voir, pourquoi les élèves sikhs réussissent-ils mieux que les élèves d'autres religions sud-asiatiques ? Bakhshaei et Mc Andrew (2011) révèlent quelques facteurs explicatifs pour le premier cas, dont le statut socioéconomique moins défavorisé des familles indiennes et le nombre moins élevé des élèves nés à l'extérieur du Canada au sein de cette communauté. Cependant, des études portant sur les pratiques familiales et communautaires permettraient de mettre en perspective les résultats de cette étude et de mieux comprendre le rôle de la culture ethnique dans la réussite scolaire.

Deuxièmement, les résultats portant sur les dynamiques familiales et communautaires concernent l'ensemble des familles et de la communauté sud-asiatiques à Montréal, alors que les résultats sur les dynamiques systémiques, surtout ceux qui concernent les programmes et les pratiques éducatifs (ex. : les pratiques de classement des élèves) sont principalement basés sur la réalité vécue par les répondants au sein de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Des recherches étendues à l'échelle de la province seraient ainsi intéressantes, particulièrement celles qui comparent les communautés installées sur l'Île de Montréal et

celles qui habitent dans les régions plus éloignées. Lors de diverses présentations de nos données, entre autres dans le cadre du Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES) qui se penche tout particulièrement sur cet enjeu, plusieurs chercheurs et intervenants en régions nous ont, en effet, signalé certaines différences à propos de l'insertion des familles sud-asiatiques ainsi que du vécu socioscolaire de leurs enfants dans certains régions.

Étant donné l'attraction qu'exerce l'anglais comme langue d'accueil au sein de la communauté ainsi que la résistance de certaines familles face à la fréquentation de l'école de langue française, il serait également intéressant de vérifier plus en profondeur les stratégies identitaires des familles de la communauté sud-asiatique au Québec en ciblant à la fois les familles dont les enfants fréquentent le secteur d'enseignement de langue française et celles dont les enfants fréquentent le secteur d'enseignement de langue anglaise. Des recherches beaucoup plus approfondies sur les raisons de la différence entre la réussite scolaire de ces deux groupes d'élèves sous un point de vue linguistique et identitaire seront pertinentes.

Les données de la thèse concernant la résistance des familles sud-asiatiques face à la fréquentation de l'école de langue française ou, dans une certaine mesure, face à l'apprentissage du français soulèvent une certaine inquiétude quant à l'insertion des jeunes Québécois d'origine sud-asiatique sur le marché de l'emploi. Affronteront-ils les mêmes obstacles que leurs parents dans ce domaine? Il serait alors intéressant de vérifier, dans de futures recherches, l'état de l'intégration socioéconomique de ces jeunes. Une telle étude sera d'autant plus intéressante si elle tient compte du fait que les Asiatiques du Sud au Québec font l'objet de préjugés, de stéréotypes et de discrimination liés à leur ethnie ou à leur religion.

Au sujet des parcours d'orientation des jeunes, il serait également intéressant d'étudier jusqu'à quel point la meilleure réussite scolaire des filles d'origine sud-asiatique au secondaire entraîne leur accès plus grand à l'éducation supérieure et leur égalité sur le plan social.

Une autre piste à développer serait de comprendre pourquoi tandis que les élèves de la communauté sud-asiatique au Québec obtiennent le taux de décrochage le plus élevé parmi tous les élèves issus de l'immigration, leurs pairs aux États-Unis réussissent même mieux que

les élèves natifs du pays, même ceux qui sont nés à l'extérieur du pays et ceux qui proviennent de familles dont les statuts socioéconomique et linguistique sont défavorisés (Gibson, 1988). Cette situation contradictoire laisse perplexe et invite à d'autres recherches quand on considère les deux éléments suivants : tout d'abord, Bakhshaei *et al.* (soumis) montrent que les faibles résultats des élèves d'origine sud-asiatique au Québec sont difficilement explicables uniquement par un manque de connaissance de la langue française ou par l'attrance de la population sud-asiatique à l'anglais comme langue d'accueil. Deuxièmement, tant au pays qu'à l'étranger, le Canada est célébré comme une « mosaïque culturelle », par opposition à un « melting-pot », ce qui devrait avantager les immigrants de ce pays par rapport à ceux des États-Unis, où les programmes visant à faciliter l'intégration des immigrants sont moins courants. Dans un tel contexte, ce serait intéressant de se demander : quels modèles d'intégration renforçant la réussite scolaire des élèves sud-asiatiques dans les écoles secondaires aux États-Unis sont absents dans les processus d'intégration de leurs homologues dans les écoles secondaires du Québec ?

Puis, il serait très pertinent de mener de nouvelles recherches qualitatives auprès d'autres groupes d'élèves immigrants en état d'échec scolaire. Il conviendrait en effet d'explorer comment ceux-ci perçoivent la réussite à l'école québécoise et comment ils construisent leur performance et leur cheminement scolaires à travers les entrelacs de leur projet migratoire, de leurs caractéristiques familiales, de leur culture ethnique et de leur propre imaginaire. Ces études permettraient par ailleurs de mieux comprendre les déficits du système scolaire québécois relatifs à l'intégration scolaire et sociale de l'ensemble des élèves issus de l'immigration.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbas, T. (2002). Teacher perceptions of South Asians in Birmingham schools and colleges, *Oxford Review of Education*, 28(4), 447-471.
- Abtan, P. (2008). L'expérience torontoise. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques* (p. 187-193). Montréal : Fides.
- Aghasi, S.L. (2010). *L'intégration socioscolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal*. Thèse inédite de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Ahmad, F., Driver, N., McNally, M. J. et Stewart, D. (2009). Why doesn't she seek help for partner abuse? An exploratory study with South Asian immigrant women. *Social Science and Medicine*, 69, 613-622.
- Aldebert, B. et Rouzies, A. (2011). *L'utilisation des méthodes mixtes dans la recherche française en stratégie : constats et pistes d'amélioration*. Communication présentée au 20^e colloque de l'AIMS, 6 au 9 juin, Nantes.
- Anisef, P., Brown, R.S., Phythian, K., Sweet, R. et Walters, D. (2008). *Early school leaving among immigrants in Toronto secondary schools*. CERIS, Working Paper, n° 67.
- Anisef, P., Kilbride, K.M., Ochocka, J. et Janzen, R. (2001). *Parenting Issues of Newcomer Families in Ontario*. Kitchener : Centre for Research and Education in Human Services and Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement.
- Apparicio, P., Leloup X. et Rivet, P. (2006). *La répartition spatiale des immigrants à Montréal : apport des indices de ségrégation résidentielle*. Publication IM, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, n° 28.
- Arcand, S. et Najari, M. (2010). *Situation des immigrants au marché du travail québécois : bref portrait statistique*. Pour le comité d'adaptation de la main-d'œuvre – personnes immigrantes. Commission des partenaires du marché de travail, Emploi Québec.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. et Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du grand Montréal*. Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) dans la région du Grand Montréal. Montréal : MELS, Direction des services aux communautés culturelles.
- Armand, F., Beck, A.I. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152.
- Armand, F., De Koninck, Z., Murphy, T. et Triki, A. (2010). *L'intégration des élèves allophones immigrants nouveaux arrivants ou issus de l'immigration dans le monde scolaire à Montréal : la question des modèles de service*. Conférence nationale Metropolis, Montréal.

- 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 d'origine immigrante au Québec : enjeux sociaux, de santé et d'éducation* (p. 97-111). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Arthur, L. et Francis. B. (2007). *Understanding Minority Ethnic Achievement: Race, Gender, Class and "Success"*. London : Routledge.
- Ashby, B., Morrison, A. et Butcher, H.J. (1970). The abilities and attainments of immigrant children. *Research in Education*, 4, 73-80.
- 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. 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 1 *Le multiculturalisme a 40 ans*. (43)1-2, 100-128.
- Bakhshaei, M., Georgiou, T. et Mc Andrew, M. (soumis). The academic success of Quebec's South Asian origin secondary school immigrant students. *McGill Journal of Education*.
- 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 la situation et perspectives pour une intervention en faveur de leur réussite*. Rapport de recherche. MELS.
- Banks, J.A. (2004). Democratic citizenship education in multicultural societies. Dans J.A. Banks (dir.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (p. 3-16). San Francisco : Jossey-Bass.
- Bannerji, H. (1999). A question of silence: Reflections on violence against women in communities of colour. Dans E. Dua et A. Robertson (dir.), *Scratching the Surface: Canadian Anti-Racist Feminist Thought* (p. 261-277). Toronto : Women's Press Publication.
- Basch, L., Schiller, N.G. et Blanc, C.S. (1995). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments and Deterritorialized Nation-States*. Amsterdam : Gordon and Breach.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth Soc.* 9, 239-276.
- Bauthier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Becker, H. (1952). Social class variations in the teacherpupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25, 451-466.

- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I. et Tousignant, M. (1998). *Growing up Canadian – A study of new immigrant children (W-98-24E)*. Hull : Ressources humaines et développement Canada, n° 103.
- Benjamin, C. (2001). La participation des immigrants et de leurs descendants à la société québécoise. Dans Institut de la statistique (dir.), *Portrait social du Québec. Données et analyses* (p. 575-611). Québec : Les conditions de vie.
- Berremán, G.D. (1972). Social categories and social interaction in urban India. *American Anthropologist*, 74(3), 567-586.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S.S., Young, M.M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), 303-332.
- Betbeder, A.L. (2013). Reinterpreting the fast for the longevity of the husband: a case study of women's agency in a Hindu temple in Montreal. Repenser l'équité en Inde et au Québec : vers des sociétés inclusives/Rethinking Equity in India and Quebec: Towards Inclusive Societies. *Diversité Canadienne*, 10(1), 59-63.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blechman, E.A., McEnroe, M.J., Carella, E.T. et Audette, D.P. (1986). Childhood competence and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 223-227.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles, Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du Remue-ménage.
- Boudarbat, B. et Boulet, M. (2007). Détérioration des salaires des nouveaux immigrants au Québec par rapport à l'Ontario et à la Colombie-Britannique. *Choix-IRPP*, 13(7), consulté le 24 juin 2012 sur www.irpp.org/fr/choices/archive/vol13no7.pdf.
- Boudarbat, B. et Cousineau, J.M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles ? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(1), 155-172.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.

- Boyd, M. et Schellenberg, G. (2007). Réagrément et professions des médecins et ingénieurs immigrants. *Tendances sociales canadiennes*, 84(11), 2-10.
- Boyd, M. et Thomas, D. (2001). Match or mismatch? The employment of immigrant engineers in Canada's labor force. *Population Research and Policy Review*, 20, 107-133.
- Bradley, R.H. et Corwin, R.F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brand, D. (1987). The new whiz kids: Why Asian Americans are doing well, and what it costs them [cover story]. *Time*, 9, 42-50, 31 août.
- Breton, R. (1964). Institutional Completeness of ethnic communities and the personal relation of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70(104), 193-205.
- Brewer, J. et Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Caldas, S.J. et Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277.
- California State University Institute for Educational Reform (1995). *Effective Instruction for English Language Learners*. A discussion sponsored by the California Education Policy Seminar and The CSU Institute for Education Reform.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipianski, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.
- Campbell, D.T. et Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Caplan, N., Choy, M.H., Whitmore, J.K. (1991). *Children of the Boat People: A Study of Educational Success*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Caplan, N., Whitmore, J.K. et Choy, M.H. (1989). *The Boat People and Achievement in America: A Study of Family Life, Hard Work, and Cultural Values*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E. et Aït-Saïd, R. (2009). Les élèves issus de l'immigration. Regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152.
- Carron, G. et Chau, T. (1998). *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : UNESCO.

- CCCI (1993). *Statistiques-Démographie, immigration*. Québec : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Centraide du Grand Montréal (2011). *Analyse territoriale 2011. Côte-des-Neiges*.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 18 novembre 2011*. Rapport rédigé par Dominique Sévigny. Montréal : CGTSIM.
- Chamberland, C. et al. (2007). *Enfants à protéger. Parents à aider*. Québec : PUQ.
- Chamot, A. et O'Malley, M. (1994). *The Calla Handbook*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Chow, H.P.H. (2004). The effects of ethnic capital and family background on school performance: A case study of the Chinese-Canadian adolescents in Calgary. *Alberta Journal of Educational Research*. 50(3), 320-325.
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York : The Guildford Press.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2010). *Mobilité interprovinciale des immigrants au Canada. Immigrants admis au Canada de 2000 à 2006*. Consulté le 2 avril 2013 sur www.cic.gc.ca/francais/ressources/recherche/mobilite-interprov/section3.asp.
- Clark (1963). Educational stimulation of racially disadvantaged children. Dans A.H. Passow (dir.), *Education in Depressed Areas* (p. 142-162). New York : Teachers College Columbia University.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Collins, K.M.T., Onwuegbuzie, A.J. et Sutton, I.L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 67-100.
- Commission scolaire de Montréal. (2011). *Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes : lieu de naissance, langue maternelle, langue parlée à la maison. Élèves inscrits au 30 septembre 2010*.

- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Rapport annuel 1998-1999.
- Corak, M. (2005). Equality of opportunity and inequality across the generations: challenges ahead. *Policy Options/Options Politiques*, 26(3), 78-83.
- Corporation de développement de la culture économique communautaire (CDEC) (2004). *Portrait du quartier Parc-Extension*. http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/arrond_vsp_fr/media/documents/portrait_parc_extension.pdf.
- Corporation de développement de la culture économique communautaire (CDEC) (2010). *Portrait de l'immigration à Côte-des-Neiges. Corporation de développement communautaire de Côte-des-Neiges*. www.conseilcdn.qc.ca/congres2010/images/stories/pdf/portraitimmigration.pdf.
- Cote, S. et Healy, T. (2001). *The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris : Organization for Economic Co-operation and Development.
- Creswell, J.W. (1999). Mixed method research: Introduction and application. Dans T. Cijek (dir.), *Handbook of Educational Policy* (p. 455-472). San Diego, CA : Academic Press
- Creswell, J.W. et Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Toronto : Multilingual Matters, 105.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull.* 113, 487-496.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme, tradition et innovation. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, hiver, 29-34.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport de recherche. MELS, Direction des services aux communautés culturelles.
- DeLeyser, D. (2001). Do you really live here? Thoughts on insider research. *Geographical Review*, 19(1/2), 441-453.
- Deniger, M.A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite*. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. CTREQ.

- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York : McGraw-Hill.
- Denzin, N.K. et Lincoln Y.S. (dir.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2^e édition. Thousand Oaks : Sage Publications Inc.
- Derouin, J.M. (2004). Les Asiatiques et le multiculturalisme dans les trois grandes villes du Canada : Constats tirés de l'Enquête sur la diversité ethnique. *Nos diverses cités*, 1, 56-60.
- Dickinson, I. *et al.* (1975). *The Immigrant School Learner: A Study of Pakistani Pupils in Glasgow*. Winsor : NFER-NELSON.
- Dobbelsteen, S., Levin, J. et Oosterbeek, H. (2002). The causal effect of class size on scholastic achievement: distinguishing the pure class size effects from the effects of changes in class composition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64 (17), 17-38.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H. et Roberts, D.F. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Drew, D. et Gray, J. (1990). The fifth-year examination achievement of black young people in England and Wales, *Educational Research*, 32(3), 107-117.
- Driever, G. et Ballard, R. (1979). Comparing performance in multi-racial schools-South Asian pupils at 16 plus. *New Community*, VII(2), 143-153.
- Duff, P. (2001). Language literacy and content and (pop) culture: challenges for ESL students in mainstream courses. *The Canadian Modern Language Review*, 58(1).
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Eccles, J.S. et Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, 113-180.
- Eid, P. (coll. M. d'Azzaria et M. Quérat) (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Ensminger, M.E. et Fothergill, K.E. (2003). A decade of measuring SES: what it tells us and where to go from here. Dans M.H. Bornstein et R.H. Bradley (dir.), *Socioeconomic Status, Parenting and Child Development* (p. 13-27). Mahwah : Lawrence Erlbaum.

- Éthier, M.A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 65-85.
- Fakeye, D.O. et Yemi, O. (2009). English language proficiency as a predictor of academic achievement among EFL students in Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 37(3), 490-495.
- Fallu, J.S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 31(2), 7-30.
- Feilzer, M.Y. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 6-16.
- Fioré, A.M. (2008). Éléments d'histoire et de démographie des Sud-Asiatiques de Montréal : prémices d'une communalisation ? *Diversité urbaine*, 8(1), 63-88.
- Fioré, A.M. (2010). *La communauté sud-asiatique de Montréal : urbanité et multiplicité des formes de capital social immigrant*. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique, Centre urbanisation culture société.
- Fioré, A.M. (2013). The role of NGO's in the integration of immigrants in Montreal: The Example of south Asians. Repenser l'équité en Inde et au Québec : Vers des sociétés inclusives/Rethinking Equity in India and Quebec: Towards Inclusive Societies. *Diversité canadienne*, 10(1), 32-38.
- Firestone, W.A. (1987). Meaning in method: the rhetoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16-21.
- Fleury, B. (2008). Travailler à une culture citoyenne commune : une approche éducative tenant compte de la diversité. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, P. Eid et J.-S. Imbeault (dir.), *L'École publique et la diversité religieuse. Normes et pratiques* (p. 75-84). Montréal : Fides.
- Fortier, A.M. (1992). Langue et identité chez des Québécois d'ascendance italienne. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 91-102.
- Frideres, J.S. (2005). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, 65-68.
- Frost, H.D. (2010). *Getting by High School: Identity Formation and the Educational Achievements of Punjabi Young Men in Surrey, B.C.* Thèse inédite de doctorat. University of British Columbia.

- Fuligni, A.J. (2001). Family obligation and the academic motivation of adolescents from Asian and Latin American, and European backgrounds. Dans A. Fuligni (dir.), *Family obligation and assistance during adolescence: Contextual variations and developmental implications* (p. 61-76). San Francisco : Jossey-Bass, Inc.
- Fuligni, A.J. et Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38, 856-868.
- Garcia, E. (1988). Attributes of effective schools for language minority students. *Education and Urban Societies*, 20(4), 387-398.
- Germain, A. et Trinh, T. (2010). *L'immigration au Québec : un portrait et des acteurs*. Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles. Publication CMQ-IM - n° 43.
- Germain, A., Mongeau, J., Martineau, Y., Agossou, D. et Apparicio, P. (2005). *La problématique de la main-d'œuvre immigrante dans la région de Laval : portrait et questions*. Montréal: INRS-Urbanisation, Culture et Société.
- Ghosh, R. (1999). Constructing identities: the South Asian experience in North America. *The Journal of Women's Studies*, 3(1-2), 127-143.
- Ghosh, R. (2000). Identity and social integration: girls from a minority ethno-cultural group in Canada. *McGill Journal of Education*, 35(3), 279-296.
- 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.
- Ghuman, P.A.S. (1980). A comparative study of cognitive styles in three ethnic groups, *International Review of Applied Psychology*, 29, 75-87.
- Ghuman, P.A.S. (1980). A comparative study of cognitive styles in three ethnic groups, *International Review of Applied Psychology*, 29, 75-87.
- Ghuman, P.A.S. (2002). South-Asian adolescents in British schools: a review. *Educational Studies*, 28(1), 47-58.
- Gibson, M.A. (1988). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca : Cornell University press.
- Girard-Hurtubise, M. (2002). *L'insertion et le maintien en emploi des personnes immigrantes au Québec : l'expérience de la communauté maghrébine*. Montréal : Cari St-Laurent.
- Girard-Lamoureux, C. (2004). *La langue d'usage publique des allophones scolarisés au Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.

- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Gottfried, A. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(1), 85-92.
- Gouvernement du Québec (2005). *Et si la participation faisait la différence. Les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête. Version abrégée. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. et Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 105-117). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^e édition, p. 191-215). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guzder, J. (2011a). Women who jump into wells: reflections on suicidality in women from conflict regions of the Indian subcontinent. *Transcult Psychiatry*, 48(5), 585-603.
- Guzder, J. (2011b). Children as the symptom bearers: supporting South Asian families through school interventions. *Canadian and International*, 40(2), 110-123.
- Hamers, J. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Mardaga.
- Hammersley, M. (2000a). *Taking Sides in Social Research: Essays on Partisanship and Bias*. London : Routledge.
- Hammersley, M. (2000b). Varieties of social research: A typology. *The International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 3(3), 221-231.
- Handa, A. (2003). *Of Silk Saris, and Mini-Skirts: South Asian Girls Walk the Tightrope of Culture*. Toronto : Women's Press of Canada.
- Harnois, L. et Pierre, L. (2010). *Le partenariat école/famille/communauté : points de vue de parents réfugiés ou immigrants de Joliette/Lanaudière*. Rapport de recherche. Gouvernement du Québec, MELS.
- Hauser, R.M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65(6), 141-154.
- Haveman, R. et Wolfe, B. (1994). *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*. New York : Russel Sage Foundation.

- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- Helly, D. (2004a). Canadian multiculturalism: Lessons for the management of cultural diversity ? *Thèmes Canadiens - Canadian Issues*, Été, 4-9.
- Helly, D. (2004b). Le traitement de l'islam au Canada. Tendances actuelles. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(1), 41-71.
- Hernandez, D.J., Denton, N.A. et Macartney, S.E. (2007). *Children in Immigrant Families. The US and 50 States: National Origins, Language, and Early education* (Research Brief Series Publication no 2007-11). Albany, NY : Child Trends and the Center for Social and Demographic Analysis.
- Hernes, G., Martin, M. et Zadra, E. (2004). *Planning for diversity: education in multi-ethnic and multicultural societies*. Policy Forum No17. Paris: IIEP-UNESCO.
- Hewitt-Taylor, J. (2002). Insider knowledge: issues in insider research. *Nursing Standard*, 16(46), 33-35.
- Hoffmann, E. (1989). *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York : Penguin.
- Hoghugh, M. (1998). The importance of parenting in child health. *British Medical Journal*, 316, 1545-1550.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignants-parents en milieu pluriethnique : de quelques malentendus et de leurs significations. *Prisme*, 3(3).
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*. 117, 39-52.
- Howe, K.R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis (or Dogmas die hard). *Educational Researcher*, 17, 10-16.
- Hoxby, C. (2000). The effect of class size on student achievement: evidence from population variation. *Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285.
- Inglis, C. (2008). *Planning for Cultural Diversity*. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Institut économique de Montréal (2007). *L'âge de la retraite au Québec : une situation préoccupante*. Gouvernement du Québec. Consulté le 6 avril 2013 sur www.iedm.org/files/juin07_fr.pdf.

- Institut de la statistique du Québec (2009). *Perspectives démographiques du Québec et des régions, 2006-2056*. Gouvernement du Québec : IQS. Consulté le 6 avril 2013 sur www.stat.gouv.qc.ca/publications/demograp/pdf2009/perspectives2006_2056.pdf.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *Immigrants admis au Québec selon la catégorie détaillée, par période d'immigration, 1992-2011*. Gouvernement du Québec : IQS. Consulté le 1^{er} avril 2013 sur http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/quebec_stat/pop_imm/pop_imm_3.htm.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York : Random.
- Jamal, A. (2008). *Diffusion of Responsibility: A Discourse Analysis of the Toronto Star's Protrayal of Domestic Violence in the South Asian community*. Mémoire inédit de maîtrise. Ryerson University.
- Jedwab, J. (2010). *Accommodent raisonnables et perceptions des Musulmans*. The Association for Canadian Studies/Association des études canadiennes, consulté le 2 avril 2013 sur www.acs-aec.ca/pdf/polls/12768871315567.htm.
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking Ethnicity, Arguments and Exploration*. London : Sage.
- Jodoin, M., Mc Andrew, M. et Pagé, M. (1997). *Impact de la concentration ethnique du milieu scolaire et du taux de francisation associé à la langue maternelle sur l'aptitude au français des élèves montréalais d'ascendance immigrante*. Rapport d'analyse. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. et Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133,
- Jolicœur et associés (2005). *Sondage sur l'état des relations interculturelles au Québec*. Mandat réalisé pour le compte du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 25-45). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. et M.-H. Chastenay (2009). *Pédagogie et diversité culturelle dans l'enseignement universitaire*. Conférence présentée au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur. Université de Montréal, 8 avril.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

- Kao, G. (2004). Social capital and its relevance to minority and immigrant populations. *Sociology of Education*, 77(2), 172-175.
- Lafortune, G. (2011). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Thèse inédite de doctorat. Université de Montréal.
- Ledoyen, A. (1992). *Montréal au pluriel. Huit communautés ethnoculturelles de la région montréalaise*. Publication réalisée dans le cadre d'une étude de la Commission des droits de la personne du Québec, Coll. « Documents de recherche », n° 32, Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Léger Marketing (2001). *Immigration et racisme après le 11 septembre*. Sondage pour la Presse canadienne, 5 novembre.
- Lenoir-Achdjian, A. (2008). La transmission intergénérationnelle et relation au milieu scolaire en diaspora : le cas de la communauté tamoule de Montréal. Dans M. Vatz-Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlouh (dir.). *Familles migrantes : au gré des ruptures... Tisser la transmission*. Paris : L'Harmattan.
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S. Helly, D., Drainville, I. et Vatz-Laaroussi M. (2009). Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec : une question de perspective. *Diversité, immigration et intégration*, 15(3).
- Lenoir-Achdjian, A. et Morin, P. (2008). *La situation socioéconomique des minorités visibles et religieuses du Québec*. Sherbrooke, Qc : Université de Sherbrooke.
- Levels, M., Dronkers, J.D. et Kraaykamp, G. (2006). Educational achievement of immigrant children in Western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73(5), 835-853.
- Li, J. (2001). Expectations of Chinese immigrant parents for their children's education: the interplay of Chinese tradition and the Canadian context. *Canadian Journal of Education* 26(4), 477-494.
- Linteau, P.A. et al. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*. Montréal : Boréal.
- Livingstone A.M., Lacireno-Paquet, N., Lamarr, P. et Langevin, P. (2010). *Evaluation of the Community Learning Centres Initiative for English Schools in Quebec, Towards a Community School: Promising Practices for School-Family-Community Collaboration*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- MacConaill, D. (2008). Les balises de la diversité: la perception des intervenants de terrain. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, P. Eid et J.-S. Imbeault (dir.). *L'École publique et la diversité religieuse. Normes et pratiques* (p. 67-74). Montréal : Fides.

- May, S. (1999). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London : Falmer Press.
- Mc Andrew, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (1994). *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires*. Montréal : MEQ, Direction des services aux communautés culturelles.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- 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. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et al. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative*. Rapport final soumis au Conseil canadien de l'apprentissage et à Citoyenneté et Immigration Canada.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M., (2012). The difficult integration of Muslims in Quebec since September 11th: international or local dynamics? *Canadian International Journal*. Numéro spécial sur *Canada after 9/11*, 67(4), 931-949.
- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (coll. R. Ait-Saïd) (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport de recherche. Chaire en relations ethniques, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2012). *Portrait de l'offre de formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes destinés au personnel scolaire des universités québécoises*. MELS, Direction des services aux Communautés culturelles.
- Mc Andrew, M., Jacquet, M. et Cicéri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 209-232.
- Mc Andrew, M., Ledent J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Saïd) (2011a). *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., Ledent, J. et Pinsonneault, G. (2011b). *Choix de la langue d'enseignement des élèves issus de l'immigration au cégep après un passage au secondaire au secteur français*. Rapport de recherche inédit. Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Garnett, B. et Ungerleider, C. (coll. M. Adumati-Trache et R. Ait-Saïd) (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- 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.
- McLeod, K. (1992). Multiculturalism and multicultural education in Canada : human rights and human rights education. Dans K.A. Moodley (dir.), *Beyond Multicultural Education, International Perspectives* (p. 215-242). Calgary : Detselig Enterprise Ltd.
- Mehra, B. (2001). Research or personal quest? Dilemmas in studying my own kind. Dans B.M. Merchant et A.I. Willis (dir.), *Multiple and Intersecting Identities in Qualitative Research* (p. 69-82). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Miller, S. (2006). Mixed methods as methodological innovations: problems and prospects. *Methodological Innovations Online*, 1, 1-7.
- Milot, M. (2008). L'expression des appartenances religieuses à l'école publique compromet-elle la laïcité, l'égalité et l'intégration sociale ? Dans M. Mc Andrew, M. Milot, P. Eid et J.-S. Imbeault (dir.), *L'école publique et la diversité religieuse. Normes et pratiques* (p. 89-109). Montréal : Fides.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Le point sur les services d'accueil en francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*. Montréal : Direction des services aux communautés culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir*. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Gouvernement du Québec, MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire*. Bulletin statistique de l'éducation, n° 34. Consulté le 13 juin 2013 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_34.pdf.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Indices de défavorisation par école - 2010-2011. Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*. Gouvernement du Québec, MELS.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2005). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique sud-asiatique recensée au Québec en 2001*. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2006). *Pour la pleine participation des Québécoises et des Québécois des communautés culturelles. Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*. Document de consultation. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *Présence en 2008 des immigrants admis au Québec de 1997 à 2006. Direction de la recherche et de l'analyse prospective*. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009). *Répertoire des organismes ethnoculturels du Québec*. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010a). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec. Bref portrait de l'immigration permanente (Données d'admission)*. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010b). *Portrait statistique de la population d'origine ethnique sud-asiatique recensée au Québec en 2006*. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Gouvernement du Québec, MICC.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012a). *Faits et chiffres 2011. Aperçu de l'immigration : résidents permanents et temporaires*. Gouvernement du Québec, MICC. Consulté le 12 mars 2013 sur www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2011/permanents/10.asp.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2012b). *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, MICC.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Gouvernement du Québec : MCCI.
- Mueller, C.W. et Parcel, T.L. (1981). Measures of socioeconomic status: alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1), 13-30.

- Naidoo, J.C. (2003). South Asian Canadian women: a contemporary portrait. *Psychology & Developing Societies*, 15(1), 51-62.
- National Research Council (1997). *Improving Schooling for Language Minority Children: A Research Agenda*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Developing a Research Agenda on the Education of Limited English Proficiency and Bilingual Students.
- OCDE (1986). *L'enseignement au féminin, Étude internationale sur la façon dont les filles et les garçons sont élevés et instruits*. Paris : OCDE.
- Ochs, E. et Schieffelin, B.B. (1984). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. Dans R. Schweder et R. LeVine (dir.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion* (p. 276-320). New York : Cambridge University Press.
- Office for National Statistics (2001). *Social Capital: A Review of the Literature*. Social Analysis and Reporting Division.
- Ogbu, J.U. (1990). Minority education in comparative perspective. *Journal of Negro Education*, 5(1), 45-57.
- Ogbu, J.U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into Practice*, 31(4), 287.
- Ogbu, J.U. et Simmons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Educational Quarterly*, 29, 155-188.
- Pagnol, M. (1988). *Le temps des Amours*. Paris : De Fallois Fortunio.
- Pâquet, M. (2005). *Tracer les marges de la Cité. Étranger, Immigrant et État au Québec 1627-1981*, Montréal : Boréal.
- Parc Canada (2012). *Lieu historique national du Canada de la Grosse-Île et le Mémorial des Irlandais : Histoire. De statistiques en statistiques*. Consulté le 6 avril 2013 sur www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/qc/grosseile/natcul/natcul1/c.aspx.
- Parent, D. (2013). *Immigration au Québec, Émigration du Québec : qui arrive, qui part et pourquoi ?* HEC Montréal, Centre sur la productivité et la prospérité.
- Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE) (2010). *Définition de la réussite scolaire*. Consulté le 22 mars 2010 sur www.reussiteeducativeestrie.ca/fr/reussite-educative.htm.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi : Sage.
- Payne, R.K. (1998). *A Framework for Understanding Poverty*. Texas : Baytown.

- Pfeifer, M.E. et Lee, S. (2004). Hmong population, demographic, socioeconomic, and educational trends in the 2000 Census. Dans B. Thao, L. Schein et M. Niedzweicki (dir.), *Hmong 2000 Census Publication: Data and Analysis*. Washington, DC : Hmong National Development Inc.
- Piché, V. (2003). Un siècle d'immigration au Québec : de la peur à l'ouverture. Dans V. Piché et C. Le Bourdais (dir.), *La démographie québécoise. Enjeux du XX^e siècle* (p. 225-263). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Picot, G. et Hou, F. (2003). *La hausse du taux de faible revenu chez les immigrants au Canada*. Document de recherche, Statistique Canada, Direction des études analytiques. Consulté le 15 mars 2013 sur <http://www.statcan.ca/francais/research/11F0019MIF/11F0019MIF2003198.pdf>.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherche qualitative*, 24, 58-82.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers et L. Groulx (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pluye, P., Nadeau, L., Gagnon, M. P., Grad, R., Johnson-Lafleur, J., Philpott, A. et Griffiths, F.E. (2009). Les méthodes mixtes pour l'évaluation des programmes, Dans V. Ridde et C. Dagenais (dir.) *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 123-141). Montréal : PUM.
- Porter, S. (2007). Validity, trustworthiness and rigour: reasserting realism in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 60, 79-86.
- Portes, A. et Rumbaut, G.R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. California : Press and Russell Sage Foundation.
- 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 Metropolis du Québec.
- Potvin, M., Audet, G. et Mc Andrew, M. (2008). Les discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, J. S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques* (p. 99-103). Montréal : Fides.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. CSSS de Bordeaux, Cartierville, Saint-Lauren,. Centre affilié universitaire.

- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative* (p. 169-200). Paris : Armand Colin.
- Putnam, R. (1993). The prosperous community: social capital and public life. *The American Prospect*, 4, 13.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone, the Collapse and Revival of American Community*. New York : Simon & Schuster.
- Rahm, J. (2006). L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés et les activités scientifiques extrascolaires : une question d'équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 733-758.
- Rahm, J. (2010). *Science in the Making at the Margin: A Multisited Ethnography of Learning and Becoming in an Afterschool Program, a Garden, and a Math and Science Upward Bound Program*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Rahm, J., Reny, M.P. et Moore, J. (2005). The role of after-school and summer science programs in the lives of urban youth. *School Science and Mathematics, Special issue on Informal Science Education*, 105(6), 283-291.
- Reichardt, C.S. et Rallis, S.F. (1994). The qualitative-quantitative debate: new perspectives. *American Evaluation Association*, 61. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Renaud, J., Piché, V. et Godin, J.F. (2002). Emploi : établissement différent des immigrants arabes et musulmans ? Dans J. Renaud, L. Pietrantonio et G. Bourgeault (dir.), *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001* (p. 177-198). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Ressources humaines et développement des compétences Canada (2010). *Les minorités visibles et les Autochtones sur le marché du travail*. Gouvernement du Canada, RHDCC. Consulté le 4 avril 2013 sur http://www.rhdcc.gc.ca/fra/travail/egalite/racism/ini_sans_racisme/pendakur.html
- Rigaux, N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Ouvertures sociologiques ».
- Ripple, C.H. et Luthar, S.S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: the role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3), 277-279.
- Ritter, P.L. et Dornbusch (1989). Paper presented at a conference of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford, UK : Blackwell.

- Roffman, J.G., Suárez-Orozco, C. et Rhodes, J.E. (2002). Facilitating positive development in immigrant youth: The role of mentors and community organizers. Dans D.F. Perkins, L.M. Borden, J. G. Keith et F. A. Villarruel (dir.). *Positive Youth Development: Creating a Positive Tomorrow*. New York : Kluwer Press.
- Rose, D., Germain, A. et Ferreira, V. (2006). *La situation résidentielle et les besoins en logement des immigrants récents dans la région métropolitaine de Montréal*. Rapport de recherche. Société canadienne d'hypothèques et de logement (SCHL).
- Roseberry-McKibbin, C. et al. (2005). Serving English language learners in public school settings: a national survey. *Language Speech and Hearing Services in the Schools*, 36(1), 48-61.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Student Intellectual Development*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.
- Rossmann, G.B. et Wilson, B.L. (1985). Numbers and words: combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.
- Rousseau, C. et Jamil, U. (2008). Meaning and perceived consequences of 9/11 for two Pakistani communities: From external intruders to the internalisation of a negative self-image. *Anthropology and Medicine*, 15(3), 163-174.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Sabatier, C. (1991). Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir. *Santé mentale au Québec*, 16(1), 165-190.
- Sammons, P. Hillman J. et Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London : University of London Institute of Education.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Montréal : Éditions du CRP et Université de Sherbrooke.
- Sayani, A. (2010). *Pathologies and Complicities: High School and the Identities of Disaffected South Asian "Brown Boys"*. Thèse inédite de doctorat. University of British Columbia.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (2^e édition, p. 189-213). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Sechrest, L. et Sidana, S. (1995). Quantitative and qualitative methods: is there an alternative? *Evaluation and Program Planning*, 18, 77-87.
- Shuval, J. (1980). Migration and stress. Dans I.L. Kutasshm, L.B.Shlessinger *et al.* (dir.), *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology*, 73, 1335-1359.
- Sims, D. (2003). *How Flexible is Educational Production? Combination Classes and Class Size Reduction in California*. MIT, Department of Economics.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Smith, J.K. et Heshusius, L. (1986) Closing down the conversation: the end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 4, 4-12.
- St-Amand, J.C. *et al.* (1996). *Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire*. CRIRES. Consulté le 3 mars 2010 sur www.ulaval.ca/crides.
- Statistique Canada (2002). *L'Enquête sur la diversité ethnique*. Fichier de microdonnées à grande diffusion et documentation.
- Statistique Canada (2008). *Regard sur la démographie canadienne*. Consulté le 6 avril 2013 sur : www.statcan.gc.ca/pub/91-003-x/91-003-x2007001-fra.pdf.
- Statistique Canada (2010). *La croissance démographique au Canada*. Consulté le 27 juin 2010 sur <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-003-x/2007001/4129907-fra.htm#a3>.
- Statistique Canada (2011). *Guide de référence sur la Population des minorités visibles et Groupe de population, Recensement de 2006*. Consulté le 2 avril 2013 sur http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/ref/rp-guides/visible_minority-minorites_visibles-fra.cfm.
- Statistique Canada (2012). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens. Langue, Recensement de la population de 2011*. Consulté le 2 avril 2013 sur <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.pdf>.
- Steinbach, M. et Lussier, S. (2011). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration en région du Québec. *Cahiers de l'EDIQ*, 1(2).
- Suárez-Orozco, C. et Qin-Hilliard, D.B. (2004). The cultural psychology of academic engagement: Immigrant boys' experiences in US schools. Dans N. Way et J. Chu (dir.), *Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures of Boyhood* (p. 295-316) New York : New York University Press.

- Suárez-Orozco, C. et Suárez-Orozco, M. (2002). *Children of Immigration*. Cambridge, MA et London : Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. et Todorova, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. et Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process*, 41, 625–643.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R. et Suárez-Orozco, M.M. (2011). Growing up in the shadows: the developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, 81(3), 438-472.
- Sue, S. et Okazaki, S. (1990). Asian American educational achievement: a phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (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. Montréal : TCRI.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2003), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Taylor, J. M. et Hegarty, S. (1985). *The Best of Both Worlds...?* Windsor : NFER-Nelson.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New York : Falmer.
- Tomlinson, S. (1983). The educational performance of Asian children. *New Community*, X(3), 381-392.
- Toussaint, P. (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Triki, A. et Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité urbaine*, 9(1), 73-94.
- Triki, A., Mc Andrew, M. et El Shourbagui, S. (2011). Perceptions du traitement de l'islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1).

- Tulika, A.N. (2005). *Mental Health of South Asian Women: Dialogues with Recent Immigrants on Post-Migration, Help-Seeking and Coping Strategies*. Mémoire inédit de maîtrise. Université McGill.
- Tyyskää, V. (2008). Parents and teens in immigrant families: cultural influences and material pressures. *Canadian Diversity*, 6(2), 79-82.
- Valdéz, G. (1998). The world outside and inside schools: language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27(6), 9.
- Vallet, L.A. et Caillé, J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration: les résultats du panel français dans une perspective comparative. *Migrants et formation*, 104, mars, 66-86.
- Vatz-Laaroussi M. et Steinbach M. (2011). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec : un modèle à inventer. *Recherche en éducation*, 9, 43-55.
- Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Webb, E.J., Campbell, D.T., Schwartz, R.D. et Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive Measures*. Chicago : Rand McNally.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Wilkinson, R.G. (1996). *Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality*. London : Routledge.
- Wong, N.Y. (2004). The CHC learner's phenomenon: Its implications on mathematics education. Dans L. Fan, N.Y. Wong, J. Cai et S. Li (dir.), *How Chinese Learn Mathematics: Perspectives from Insiders* (p. 503-534). Singapore : World Scientific.
- Zehiri, M. (2009). Le débat sur l'implantation de tribunaux islamiques tel que reflété par les journaux québécois *La Presse* et *Le Devoir* (2003-2005). *Laval théologique et philosophique*, 65(1), 45-54.
- Zentella, A.C. (1997). *Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York*. Oxford, UK : Blackwell.
- Zhou, M. (2008). The ethnic system of supplementary education: non-profit and for profit institutions in Los Angeles Chinese immigrant community. Dans B. Shinn et H. Yoshikawa (dir.), *Toward Positive Youth Development: Transforming Schools and Community Programs* (p. 229-251). New York : Oxford University Press.

- Zhou, M. et Bankston, C.L. (1998). *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*. New York : Russell Sage Foundation Press.
- Zhou, M. et Kim, S.S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: the case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29.
- Zhou, M. et Logan J.R. (2003). Increasing diversity and persistent segregation: the challenges of educating minority and immigrant children in urban America. Dans S.J. Caldas et C.L. Bankston (dir.), *The End of Desegregation*. Nova Science Publishers.

ANNEXES

ANNEXE 1
LETTRE D'AUTORISATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE
DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

251658240



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

10 février 2012

Mahsa BAKHSHAEI
Candidate au doctorat
Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation

OBJET : Certificat d'éthique

Madame Bakhshaei,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)* a étudié le projet de recherche intitulé « Réussite scolaire des élèves québécois originaires de l'Asie du sud: facteurs familiaux, communautaires et systémiques » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directrice de recherche ainsi qu'à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.


Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

PL/ca


Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats
Marie Mc Andrew
Lucie Lefrançois (AFE)
p.j. Certificat CPER-12-008-D

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

251658240

No de certificat

CPER-12-008-D

Université 
de Montréal

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Réussite scolaire des élèves québécois originaires de l'Asie du sud: facteurs familiaux, communautaires et systémiques
Étudiant requérant	Mahsa BAKHSHAEI [REDACTED] Candidate au doctorat Administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Direction	Marie Mc ANDREW Professeure titulaire Administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Université de Montréal
Programme	Bourse de fin d'études doctorales
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

[REDACTED]

10 / 02 / 2012

Date de délivrance

01 / 03 / 2013

Date de fin de validité

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579

Télocopieur : 514-343-2283

cper@umontreal.ca

www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

ANNEXE 2
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
INTERVENANTS SCOLAIRES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Intervenants scolaires

Titre de la recherche :

L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques

Chercheure et responsable de la recherche :

Mahsa Bakhshaei, Étudiante au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Direction de la recherche :

Marie Mc Andrew, Titulaire, Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Professeure titulaire, Département d'Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Codirectrice, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Les résultats d'une recherche récente sur la réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire (Mc Andrew *et al.*, 2010) révèlent que beaucoup d'élèves originaires de l'Asie du Sud ont un profil de diplomation faible au secteur français. De plus, comparativement aux élèves provenant d'autres régions, ils présentent le plus fort taux de décrochage. Ainsi, il est nécessaire de se pencher sur l'intégration scolaire de ces élèves afin de mieux répondre aux problèmes qu'ils rencontrent.

Notre thèse de doctorat, inscrite dans le cadre d'une recherche entreprise à la demande du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, vise à documenter l'expérience scolaire et sociale de ces jeunes, qu'ils soient de première ou de deuxième génération. Elle a pour principal objectif de fournir une meilleure connaissance de leur réalité, des dynamiques sociales et scolaires qui influencent leur réussite scolaire, ainsi que des interventions et intervenants scolaires les plus significatifs pour eux. Votre école a été choisie parce que c'est l'une des écoles secondaires au Québec où on retrouve une forte concentration de cette clientèle.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la responsable de recherche pour une entrevue d'environ 60 minutes. L'entrevue aura lieu dans les locaux de votre école. Elle portera sur votre expérience de travail avec les élèves d'origine sud-asiatique. Les questions de la recherche vous seront expliquées au préalable. L'entrevue sera enregistrée sur audio.

3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et les numéros qui leur ont été accordés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheuse à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements seront détruits sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration du vécu scolaire des élèves montréalais d'origine sud-asiatique. En participant à cette recherche, vous ne courez ni risques ni inconvénients particuliers. Cependant, si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse.

5. Diffusion des résultats

Vous recevrez des résultats de la thèse, une fois la thèse de la chercheuse soutenue à l'Université de Montréal, accompagnés d'une lettre résumant les principales conclusions et recommandations.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone ci-dessous indiqué. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée au répondant pour sa participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus mentionnées et avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche. Je comprends également le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mahsa Bakhshaei, chercheure principale, au numéro [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [REDACTED] (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant et à la responsable de la recherche.

ANNEXE 3
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
Intervenants communautaires

Titre de la recherche :

Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire : état de situation et prospectives pour une intervention en faveur de leur réussite

Chercheure et responsable de la recherche :

Marie Mc Andrew, Professeure titulaire, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Assistants de recherche :

Mahsa Bakhshaei, Étudiante au doctorat, Université de Montréal
Théophano Georgiou, Étudiante au doctorat, Université McGill

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Les résultats d'une recherche récente sur la réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire (Mc Andrew et al., 2010) révèlent que beaucoup d'élèves originaires de l'Asie du Sud ont un profil de diplomation faible au secteur français. De plus, comparativement aux élèves provenant d'autres régions, ils présentent le plus fort taux de décrochage. Ainsi, il est nécessaire de se pencher sur l'intégration scolaire de ces élèves afin de mieux répondre aux problèmes qu'ils rencontrent.

Notre recherche, entreprise à la demande du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, vise à documenter, pour la première fois au Québec, l'expérience scolaire et sociale de ces jeunes, qu'ils soient de première ou de deuxième génération. Elle a pour principal objectif de fournir une meilleure connaissance de leur réalité, des dynamiques sociales et scolaires qui influencent leur réussite scolaire, ainsi que des interventions et intervenants scolaires les plus significatifs pour eux. La recherche se déroule principalement dans deux écoles secondaires à forte présence de cette clientèle, mais nous voulons aussi recueillir la perception d'organismes comme le vôtre qui interviennent au sein de la communauté ou collaborent avec les écoles.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheure pour une entrevue d'environ 60 minutes, au mois de janvier 2012, dans votre organisme ou ailleurs, à votre choix. Les questions de la recherche vous seront expliquées au préalable. L'entrevue sera enregistrée sur audio. Il est à ajouter que les informations recueillies lors de cette entrevue seront également utilisées dans le cadre du projet de doctorat de l'une des assistantes de la recherche, Mahsa Bakhshaei. Ce projet porte sur les facteurs influençant la réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud.

3. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis à votre sujet demeureront entièrement confidentiels. Les entrevues seront retranscrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et les numéros qui leur ont été accordés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheuse à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements seront détruits sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration du vécu scolaire des élèves montréalais d'origine sud-asiatique. En participant à cette recherche, vous ne courez ni risques ni inconvénients particuliers. Cependant, si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse.

5. Diffusion des résultats

Vous recevrez le rapport final, une fois approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, accompagné d'une lettre résumant les principales conclusions et recommandations. Nous vous offrirons également de venir présenter le portrait de ces élèves.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone ci-dessous indiqué. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée au répondant pour sa participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus mentionnées et avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche. Je comprends également le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Marie McAndrew, chercheuse principale, au numéro (514) 343-7096 ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [REDACTED] (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant et à la responsable de la recherche.

**ANNEXE 4
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
PARENTS**

**CONSENT FORM
Parents**

Research title:

The educational success of Quebecer youth originating from South Asia: The impact of the family, community, and systemic dynamics

Researcher and person in charge of research:

Mahsa Bakhshaei, Ph.D. student, Department of educational administration and foundations, Faculty of Educational Sciences, Université de Montréal

Research supervisor:

Marie Mc Andrew, Holder, Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations. Professor, Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Educational Sciences Université de Montréal. Co-director, Centre for Ethnic Studies of Montreal universities (CEETUM)

A) INFORMATION TO PARTICIPANTS

1. Research objective

The results of a recent study on the academic achievement of secondary school youth of immigrant origin in Quebec (Mc Andrew et al., 2010) reveal that many students of South Asian origin have a weak graduation rate in the French sector. Moreover, compared to students originating from other areas (e.g. North Africa, the Middle East, East Asia), they have the highest school drop-out rates. An exploration of the overall school integration of these students is therefore deemed necessary in order to ensure a better response to the problems they face.

Including in a research undertaken at the request of the ministry of Education, Leisure and Sports, our Ph.D. research aims to document the socio-academic experiences of these students, whether they are of first or second generation. Its main goal is to provide a better understanding of their reality, of the social and academic dynamics influencing their academic performance, as well as to identify key actors and interventions positively impacting their school experiences.

2. Participation in the research

Participation in this research consists in meeting the researcher for a 90-minute (approximately) group interview, at the premises of a location of your choice. The questions of the research will be explained to you beforehand. The interview will be recorded (audio version).

3. Confidentiality

All the information collected from you will remain entirely confidential and anonymized. To ensure this, you are asked to not sign or write your name on the questionnaire. A number will be allotted to each participant and only the principal researcher and/or person delegated to this end by the principal researcher will have the list of participants and the numbers given to them. Moreover, your information will be kept in a locked filing cabinet located in the office of the principal researcher at the Université de Montréal. No information making it possible to identify you in a way will be published. Your information will be destroyed seven years after the end of the project and only data not making it possible to identify you could be preserved after this date.

4. Advantages and disadvantages

By taking part in this research, you will be contributing to the advancement of knowledge and to the improvement of the school experiences of secondary school students of Iranian origin in Canada. Your participation in this research does not involve any particular risks or disadvantages. If this occurs though, do not hesitate to talk about it with the researcher. If necessary, she will refer you to a resource person of your child's school.

5. Dissemination of results

Once approved by the Université de Montréal, you will receive a letter summarizing the study's main conclusions and recommendations. In addition, the main findings will be forwarded to your child's school.

6. Right of withdrawal

Your participation is entirely voluntary. You are free to withdraw at any time through verbal notice, without prejudice and without having to justify your decision. If you decide to withdraw from the research, you can communicate with the researcher at the telephone number indicated below. If you withdraw from the research, all information collected up to the time of withdrawal and the questionnaire regarding you will be destroyed.

7. Compensation

No financial compensation will be paid to the respondent for participating in this research.

8. Return of the questionnaire

Please return the questionnaire duly completed to the school, either bringing it yourself or your child.

B) CONSENT

I hereby declare to have taken knowledge of the above information and to have obtained the answers to my questions concerning my participation in the research. Furthermore, I have understood the goal, nature, advantages, risks and disadvantages of this research.

After a reasonable time of reflection, I voluntarily agree to take part in this research. I know that I can withdraw at any time without prejudice and without having to justify my decision.

Last name : _____ First name : _____

Signature : _____ Date : _____

I hereby declare to have explained the goal, nature, advantages, risks and disadvantages of the research and to have answered to the best of my knowledge to the questions that were asked.

Researcher's signature _____ Date : _____

For any question relating to the research, or to withdraw from the research, please communicate with Mahsa Bakhshaei, principal researcher, at the following number: [REDACTED] or at the following e-mail address: [REDACTED].

Any complaint related to your participation in this research can be addressed to the ombudsman of the Université de Montréal, at the telephone number (514) 343-2100 or at the following e-mail address: [REDACTED] (the ombudsman accepts collect calls).

A copy of the information and signed consent form must be given to the participant and the person in charge of the research.

ANNEXE 5
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
PARENTS POUR ÉLÈVES

Dear Parent:

Achieving school success is a significant challenge faced by all students and their parents, including those of immigrant origin. Furthermore, it is an essential requirement for the economic stability, vitality and development of their community as well as that of the host country.

A recent study on the academic achievement of high school youth of immigrant origin in Quebec reveals that, in the French sector, many students originating from South Asia (e.g. Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka) have a less favourable graduation rate in comparison with their peers originating from other regions (e.g. North Africa, the Middle East, East Asia). An exploration of the overall school integration of these students is therefore important.

Undertaken at the request of the Ministry of Education, Leisure and Sports, a study will be carried out on this topic under the direction of Dr. Marie Mc Andrew, who holds the Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations and is a full professor at the Faculty of Education at the University of Montreal. The study will involve the two secondary schools with the highest number of students of South Asian origin in the city, one of which is your child's school. The research has already received the school administration's support.

This study will focus on identifying the particularities, problems and needs of youth originating from South Asia in order to make recommendations aimed at schools and various community organizations that are in contact with these students, and to improve their graduation rate.

To this end, your child's participation is invaluable to us. However, his/her participation necessitates your written consent requiring your signature on the "Parent's Consent Form" enclosed.

By accepting to be a part of this research, your child will participate either in a group interview with other students of South Asian origin from his/her school, or in an individual interview. The group interview will be carried out at the school by two research assistants, under the supervision of the school staff. The interview questions will essentially revolve around the students' educational pathways and their socio-academic experiences here in Canada and in their country of origin, if applicable. We should add that the information collected during this interview will also be used in the Ph.D. project of one of the research assistants, Mahsa Bakhshaei. That project focuses on factors influencing the academic success of Quebec students from South Asia.

Rest assured that your child's identity will remain anonymous and confidential at all stages of the study and dissemination of the research results.

Participation in this study does not involve any particular risks or disadvantages. However, it is possible that talking about certain experiences may stir in your child moving thoughts or memories. If this occurs, do not hesitate to talk about it with the researcher. The researcher, however, only has the

capacity to make general recommendations and does not deal with particular cases that might concern you and your family. If necessary, she will refer you to a resource person at your child's school.

Once approved by the Ministry for Education, Leisure and Sports, you will receive a letter summarizing the study's main conclusions and recommendations. A final report will also be transmitted to your child's school.

No financial compensation will be paid to you for the participation of your child in this research.

Thank you for your cooperation.

Sincerely,

Marie Mc Andrew

Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations
Department of Educational Administration and Foundations
University of Montreal

Co-director

Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)

E-mail address:

Telephone: 514 343-7096

The school experiences of Quebec secondary school youth originating from South Asia: Report on academic achievement and prospects for an intervention favouring school performance

PARENT'S CONSENT FORM

I have received and read the letter concerning the research project supported by the school authorities.

I do realise the importance of the project undertaken.

Being assured of the confidentiality of the identity of my family and child, I hereby authorize my child to participate in this research project.

Name of your child's school (please print)

Child's name (please print)

Parent's name (please print)

Signature

Date

Please sign both copies of the consent form and return one through your child to the school's secretary by _____.

Thank you for your cooperation.

**ANNEXE 6
GRILLE D'ENTREVUE
DIRECTEURS**

**Canevas général d'entrevue
Directeur de l'école**

**Préambule: Présentation des intervieweurs
Présentation de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Garantie d'anonymat
Autorisation d'enregistrer l'entrevue
Questions de la personne interviewée**

1. Caractéristiques de la personne-ressource

Avant d’aborder directement le sujet de cette entrevue, j’aimerais que vous me donniez un aperçu de vos principales responsabilités ici à l’école (nom de l’école)?

- Principales responsabilités – nombre d’années dans la même fonction
- Nombre d’années à la même école - dans le domaine de l’éducation en général
- Postes - fonctions antérieures : même école/autres écoles (% d’élèves sud-asiatiques)

2. Caractéristiques de l’école et de la clientèle

Pourriez-vous nous présenter brièvement votre école (organisation, personnel, clientèle)?

- Organisation
 - Nombre d’élèves - de classes - de niveaux scolaires
 - Nombre d’enseignants - autres intervenants (temps plein/temps partiel)
 - Enseignement : général - professionnel - cheminement particulier - classes d’accueil ou de francisation - éducation spécialisée - autre
 - Services aux élèves : orientation - soutien linguistique - autres)
 - Activités parascolaires : culturelles - sportives – autres
 - Conseil d’établissement
 - Organisme(s) de participation des parents (OPP) - autres comités de parents
 - Comité d’élèves
 - Autres
 - Personnel scolaire
 - Type d’intervenants : enseignants - autres professionnels scolaires – autres
 - Sexe des intervenants : Femmes (Nombre - %) — Hommes (Nombre - %)
 - Origine ethnique et appartenance linguistique (en général)
 - Intervenants scolaires d’origine sud-asiatique (Nombre - %)
 - Si oui : type de fonction
 - Clientèle actuelle
 - Provenance : du territoire desservi/hors du territoire
 - Type de milieu socioéconomique : favorisé/défavorisé
 - Sexe des élèves : filles (Nombre - %) — garçons (Nombre - %)
 - Composition ethnique et linguistique en général
 - Densité ethnique et principaux groupes ethniques
 - Principaux groupes linguistiques et % (francos - anglos - allos)
 - Élèves sud-asiatiques (Nombre - %)
- ⇒ ***De façon générale, comment qualifieriez-vous le climat de l’école?***
- Climat : excellent - très bon - bon - mauvais - très mauvais
 - Aspects positifs/aspects négatifs
- ⇒ ***Pourriez-vous nous parler du projet éducatif ou du code de vie de l’école? Quels en sont les principaux objectifs et les principaux résultats?***
- Objectifs - Résultats

3. Caractéristiques de la clientèle sud-asiatique

Parmi les élèves de l'école, on trouve un pourcentage relativement important de jeunes originaires de l'Asie du Sud. Pourriez-vous nous décrire brièvement cette clientèle?

- Natifs/immigrants 1^{re}/2^e génération : Nombre - %
- Sexe : filles (Nombre - %) — garçons (Nombre - %)
- Âge moyen par rapport à l'ensemble des élèves
- Pays d'origine (Inde, Pakistan, Bangladesh, Sri Lanka, etc.) : Nombre - %
- Trajectoire d'immigration (transit par d'autres pays/arrivée directe)
- Immigration en chaîne — arrivée tardive à l'adolescence
- Milieu socioéconomique: favorisé/défavorisé
- Milieu familial : biparental/monoparental/autre
- Provenance : du territoire/hors territoire
- Écoles primaires bassin
- % d'élèves arrivant du primaire/% d'élèves arrivant directement au secondaire
- % d'ayant droit à l'école anglaise
- Niveaux scolaires : Nombre - % par niveau
- Programme (général - professionnel - cheminement particulier - classes d'accueil ou de francisation - éducation spécialisée - autres)
- Évolution dans le temps : Nombre et % - pays d'origine - % natifs/immigrants - % arrivant directement au secondaire - provenance (écoles primaires sources) - milieu socioéconomique

4. Insertion sociale dans l'école

De façon générale, comment vos élèves originaires de l'Asie du Sud s'intègrent-ils dans l'école?

- Qualité de l'intégration: excellente - très bonne - bonne - mauvaise - très mauvaise
 - ⇒ ***À cet égard, quelles sont leurs principales réussites? Dans quel(s) domaine(s) ont-ils le plus de facilité?***
- Adaptation : méthodes d'enseignement - fonctionnement de l'école – valeurs -autres
- Relations sociales ou ethniques entre élèves - avec les intervenants scolaires
- Comportement - discipline
- Langue d'usage (en classe-en dehors de la classe)
- Activités pédagogiques - apprentissage
- Activités parascolaires ou sportives (implication-participation)
- Autres
- ⇒ ***Sur le plan de l'intégration, dans quel(s) domaine(s) ont-ils le plus de difficultés?***
- Adaptation : méthodes d'enseignement - fonctionnement de l'école - valeurs - autres

- Relations sociales ou ethniques entre élèves (absence d'amis - isolement/ségrégation - intimidation - harcèlement par les pairs) — relations avec les intervenants scolaires
 - Comportement - discipline (indiscipline, absentéisme)
 - Langue d'usage (en classe — en dehors de la classe)
 - Activités pédagogiques - apprentissage
 - Activités parascolaires ou sportives (implication — participation)
 - Autres
- ⇒ ***Comment peut-on expliquer que certains de ces élèves s'intègrent facilement alors que d'autres ont plus de difficulté?***
- École primaire source
 - Niveau scolaire et programme actuels
 - Climat de l'école — attitude des élèves et des intervenants scolaires
 - Influence des pairs à l'école/hors de l'école - rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Confiance-estime de soi des élèves/manque de confiance — d'estime de soi
 - Adéquation/inadéquation de l'école ou du curriculum — présence/absence de modèles
 - Caractéristiques des élèves (immigrant 1/2 génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, milieu familial et socioéconomique, autres)
 - Autres
- ⇒ ***À l'école, y a-t-il/ y a-t-il déjà eu des tensions ou des incidents entre groupes ethniques ou linguistiques? Vos élèves sud-asiatiques sont-ils impliqués? Pourriez-vous nous en parler?***
- Type de problèmes ou tensions - Intensité sur échelle de 1 à 5 (5 = plus forte)
 - Problème permanent/récurrent/ponctuel
 - Solutions apportées - implication d'organisme(s) de la communauté
 - Effets-résultats
- ⇒ ***S'il y a des tensions dans lesquelles ils sont impliqués: Est-ce que cette situation affecte leurs résultats scolaires?***

5. Performance scolaire

Vos élèves sud-asiatiques ont-ils généralement de bons résultats académiques? Diriez-vous qu'ils forment un groupe homogène à cet égard?

- Résultats académiques : très bons/bons/moyens/mauvais/très mauvais : Nombre - %
 - Groupe homogène/hétérogène
- ⇒ ***Dans quelles matières réussissent-ils le mieux? Pourquoi?***
- Matières scolaires
 - Facteurs explicatifs
 - Bagage scolaire antérieur-caractéristiques du système scolaire dans leur pays d'origine
 - Programme et niveau scolaire actuels
 - Passage par la classe d'accueil ou de francisation : niveau scolaire, nombre de mois, date de sortie
 - École primaire source

- Caractéristiques des élèves (immigrant 1^{re}/2^e génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, milieu familial et socioéconomique, autres)
- Intérêt - motivation - confiance - estime de soi
- Soutien parental ou communautaire
- Soutien de l'école : services ou mesures d'ordre pédagogique ou psychosocial
- Attitudes — attentes des enseignants et autres intervenants scolaires
- Autres

⇒ ***Dans quelles matières ont-ils plus de difficultés? Lesquelles et comment les expliquez-vous?***

- Matières scolaires
- Type de difficultés ou problèmes
 - Difficultés d'apprentissage (en général) — déficit éducationnel
 - Problèmes ponctuels pour certaines matières
- Autres
- Facteurs explicatifs
 - Bagage scolaire antérieur - caractéristiques du système scolaire du pays d'origine
 - Programme et niveau scolaire actuels
 - Langue d'enseignement
 - Passage par la classe d'accueil ou de francisation : niveau scolaire, nombre de mois, date de sortie
 - École primaire source
 - Caractéristiques des élèves (immigrant 1^{re}/2^e génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, arrivée tardive à l'adolescence, milieu familial et socioéconomique, autres)
 - Manque d'intérêt - de motivation - de confiance ou d'estime de soi
 - Absence de soutien parental ou communautaire
 - Attitudes — attentes des enseignants et autres intervenants scolaires
 - Inadaptation de l'école ou du curriculum — absence de modèles
 - Travail hors de l'école : travail à temps plein ou partiel (*occupation est un anglicisme*)
 - Influence des pairs à l'école et hors de l'école — rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Autres

6. Cheminement scolaire

Vos élèves originaires de l'Asie du Sud ont-ils généralement un cheminement scolaire semblable à celui de l'ensemble des élèves de l'école? Sur ce plan, forment-ils un groupe homogène?

- Parcours régulier/en avance sur autres élèves/retard académique : Nombre - %
- Groupe homogène/hétérogène

⇒ ***Comment peut-on expliquer que certains de vos élèves originaires de l'Asie du Sud présentent un parcours scolaire régulier ou sont en avance sur les autres élèves, alors que d'autres ont un retard académique plus ou moins important?***

- Bagage scolaire antérieur
- Caractéristiques du système scolaire et des méthodes pédagogiques du pays d'origine • Programme et niveau scolaires actuels
- Passage par la classe d'accueil ou de francisation : niveau scolaire, nombre de mois, date de sortie
- École primaire source
- Caractéristiques des élèves (immigrant 1/2 génération, génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, arrivée tardive à l'adolescence, milieu familial et socioéconomique, autres)
- Intérêt - motivation - confiance - estime de soi
- Travail hors de l'école : travail à temps plein ou partiel
- Influence des pairs à l'école/hors de l'école - rôle des amis ou autres sud-asiatiques
- Soutien parental ou communautaire
- Attitudes — attentes des enseignants et autres intervenants scolaires
- Inadaptation de l'école ou du curriculum — absence de modèles
- Autres

⇒ *Dans le cas de vos élèves originaires de l'Asie du Sud ayant un retard académique, quelle est l'ampleur de ce retard?*

⇒ *À votre connaissance, à quel niveau scolaire le problème est-il apparu? Ces élèves étaient-ils déjà faibles lorsqu'ils étaient au primaire ou lorsqu'ils fréquentaient une école dans leur pays d'origine?*

7. Diplomation/abandon scolaire

De façon générale, quel est le taux de diplomation/le taux d'abandon de votre clientèle sud-asiatiques? Diriez-vous que ces élèves constituent un groupe homogène à cet égard?

- Diplomation/abandon : Nombre - %
- Groupe homogène/hétérogène

⇒ *Selon vous, quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer le fait que certains de ces élèves obtiennent leur diplôme tandis que d'autres ne terminent pas leurs études secondaires?*

- Caractéristiques des élèves
 - Parcours régulier/retard scolaire accumulé
 - Facilité/difficultés d'ordre linguistique
 - Intérêt — motivation/manque d'intérêt ou de motivation
 - Confiance — estime de soi/manque de confiance — d'estime de soi
 - Équilibre psychosocial/problèmes d'ordre psychosocial
 - Facilité/difficultés d'apprentissage (déficit éducationnel)
 - Satisfaction face à situation financière/désir d'autonomie financière
 - Satisfaction/insatisfaction face à l'école française (désir d'étudier en anglais)
 - Autres
- Caractéristiques du milieu familial et social
 - Valorisation/dévalorisation de l'école

- Soutien/absence de soutien des parents ou de la communauté
 - Capacité/incapacité des parents d'aider leurs enfants (langue, etc.)
 - Influence des pairs à l'école/en dehors de l'école - rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Autres
 - Caractéristiques du milieu socioéconomique: pas de besoins financiers de la famille/besoins financiers de la famille - nécessité de contribuer
 - Caractéristiques du milieu scolaire
 - Langue d'enseignement
 - Fortes/faibles attentes des enseignants ou autres intervenants scolaires
 - Communication - concertation entre les divers types d'intervenants/absence de communication et de concertation
 - Adéquation/inadéquation des mesures ou des services d'aide
 - Adéquation/inadéquation de l'école et du curriculum — présence/absence de modèles
 - Autres
- ↳ ***À votre connaissance, que deviennent ces élèves quand ils abandonnent l'école? Où se retrouvent-ils?***
- Marché du travail
 - Éducation des adultes: en anglais/en français
 - Retour aux études (formation professionnelle - secondaire - cegep - université)
 - Départ du Québec
 - Dans la rue (vagabondage, itinérance, etc.)
 - Autres

8. Interventions pédagogiques

Comment votre école intervient-elle pour aider ces élèves originaires de l'Asie du Sud et optimiser leurs chances de terminer avec succès leurs études secondaires? Quels sont les services ou les mesures destinés à cette clientèle spécifique?

- Interventions d'ordre pédagogique ou psychosocial
 - Types et objectifs
 - Aide par les pairs — tutorat ou pairage d'élèves
 - Soutien pédagogique ou linguistique (ex. orthopédagogie)
 - Plan d'intervention actif (PIA)
 - Étude dirigée — aide aux devoirs et aux leçons
 - Récupération — rattrapage — mise à niveau
 - Jumelage — parrainage — tutorat
 - Orientation personnalisée
 - Adaptation scolaire ou sociale ou autres services d'ordre psychosocial
 - Autres
 - Origine - nombre d'années d'existence (permanent/ponctuel) - évolution
 - Manifestations concrètes - ça se traduit comment?
 - Effets -résultats
- Projets parascolaires ou communautaires — mesures d'intégration sociale
 - Type et objectifs
 - Intervenants ou organismes impliqués

- Origine - nombre d'années d'existence - évolution
- Manifestations concrètes - ça se traduit comment?
- Effets –résultats
- ⇒ ***Quel est l'impact, pour votre clientèle sud-asiatique, de ces différentes interventions? Quelles sont celles qui donnent les meilleurs résultats?***
- ⇒ ***Si vous en aviez-la possibilité, quel autre type d'intervention souhaiteriez-vous mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves? L'école a-t-elle déjà fait des tentatives en ce sens avec les élèves des communautés sud-asiatiques ou avec d'autres groupes? Quels sont/ont été les résultats?***
- ⇒ ***Selon vous, une meilleure adaptation du curriculum scolaire à l'histoire et aux valeurs de la communauté sud-asiatique pourrait-elle optimiser les chances de réussite de vos élèves originaires de l'Asie du Sud? Comment cette adaptation pourrait-elle s'insérer dans le nouveau programme de formation (ex. éducation à la citoyenneté, vision du monde)?***

9. Implication des parents

Comment et dans quelle mesure les parents de vos élèves originaires de l'Asie du Sud s'impliquent-ils dans les études de leur(s) enfant(s)? Quel type d'aide leur apportent-ils? Pouvez-vous nous donner quelques exemples concrets?

- Comment — dans quelle mesure
 - Type d'aide apportée: ex. endroit calme pour étudier, discipline (étude/télé et autres activités), aide aux travaux scolaires, dictionnaires ou autres volumes de référence, etc.
 - Si pas ou peu d'implication : Motifs - explications
 - Facteurs d'ordre linguistique — méconnaissance du français
 - Facteurs d'ordre culturel — pas l'habitude de s'impliquer dans leur pays d'origine
 - Niveau de scolarité des parents/celui des enfants
 - Surcharge de travail
 - Problèmes de relations parents-enfant
 - Autres
 - Comparaison avec l'ensemble des parents
- ⇒ ***Selon vous, leur implication est-elle bénéfique? Serait-elle souhaitable? Quelles sont vos attentes à cet égard?***
- ⇒ ***Quel type de soutien l'école offre-t-elle/pourrait-elle offrir à ces parents pour faciliter leur implication ou les sensibiliser à la nécessité de s'impliquer davantage? Jusqu'à maintenant, qu'est-ce qui est fait/a déjà été fait en ce sens pour ce groupe de parents ou pour tout autre groupe?***
- ⇒ ***Que pourraient faire les organismes de la communauté sud-asiatique pour aider ces parents?***

10. Communication avec les parents

Comment qualifieriez-vous la communication entre l'école et les parents de vos élèves originaires de l'Asie du Sud?

- Fréquence : très fréquente - fréquente - rare - très rare – inexistante
- Qualité : excellente - très bonne - bonne - mauvaise - très mauvaise
- Comparaison avec l'ensemble des parents

⇒ ***Quels sont les meilleurs moyens pour les rejoindre? Quelle est la langue utilisée?***

- Moyens : ex. lettre, message dans l'agenda, téléphone, rencontre, par organismes
- Langue utilisée
- Effets - résultats obtenus ou souhaités

⇒ ***Selon vous, qu'est-ce que l'école pourrait faire de plus ou différemment pour améliorer ou faciliter la communication avec les parents de la communauté sud-asiatique? Des tentatives en ce sens ont-elles déjà été faites avec ce groupe de parents ou avec d'autres groupes?***

11. Participation des parents aux activités de l'école ou de la commission scolaire

Dans quelle mesure les parents de vos élèves originaires de l'Asie du Sud participent-ils aux activités de l'école ou de la commission scolaire? Quelles sont les activités auxquelles ils participent le plus souvent?

- Fréquence de la participation : très fréquente-fréquent-rare-très rare-inexistante
- Qualité de la participation (en général) : excellente-bonne-mauvaise-très mauvaise
- Participation selon le type d'activités
 - Comité central de la Commission scolaire
 - Conseil d'établissement ou autre organisme de participation des parents (OPP)
 - Comité ou sous-comités dans l'école
 - Réunion d'information (ex. début d'année scolaire, remise des diplômes, etc.)
 - Rencontres personnelles avec l'enseignant ou autre(s) intervenant(s) scolaire(s)
 - Autres activités liées directement à l'enfant
 - Fêtes ou activités interculturelles
 - Bénévolat
 - Autres types d'activités permanentes ou ponctuelles
 - Autres
- Comparaison avec l'ensemble des parents des élèves de l'école

⇒ ***À votre avis, comment peut-on expliquer que certains de ces parents s'impliquent davantage que d'autres dans les activités de l'école?***

- Facteur d'ordre linguistique : connaissance/méconnaissance de la langue
- Facteurs d'ordre culturel : habitude/pas l'habitude de participer dans le pays d'origine
- Facteurs d'ordre psychosocial : confiance - estime de soi/manque de confiance - d'estime de soi
- Disponibilité/manque de temps ou surcharge de travail

- Milieu familial ou socioéconomique
 - Niveau de scolarité des parents
 - Communication - qualité de la relation école - parents
 - Autres
- ⇒ *Selon vous, la participation de leurs parents aux activités de l'école favorise-t-elle/pourrait-elle avoir des effets positifs sur l'intégration et la réussite scolaire de vos élèves originaires de l'Asie du Sud? Pour quelles raisons?*
- ⇒ *Si vous en aviez les moyens, qu'est-ce que l'école pourrait faire de plus ou différemment pour susciter une meilleure participation des parents de la communauté sud-asiatique?*
- ⇒ *Certaines tentatives en ce sens ont-elles déjà été faites par l'école ou par d'autres écoles avec ce groupe de parents ou avec d'autres groupes? Quels ont été les résultats?*

12. Activités de rapprochement

Parmi les activités organisées par l'école ou par la commission scolaire, quelles sont celles qui visent le rapprochement avec la communauté sud-asiatique?

- Type d'activités
 - Fréquence : permanentes/ponctuelles
 - Taux de participation
 - Effets - résultats obtenus ou souhaités
 - Si aucune : motifs – explications
- ⇒ *Par exemple, est-ce que l'école participe à la Semaine d'actions contre le racisme en mars ou à d'autres activités de ce genre? Comment de telles activités s'intègrent-elles/pourraient-elles s'intégrer à l'intérieur du nouveau programme de formation (ex. éducation à la citoyenneté, vision du monde)?*
- ⇒ *L'école a-t-elle un comité de liaison avec les communautés d'origine immigrante?*

13. Liens avec les organismes communautaires

De façon générale, quel type de liens l'école entretient-elle avec les organismes communautaires du quartier? Avec ceux de la communauté sud-asiatique? Pourriez-vous nous en parler?

- Organismes impliqués
- Type de liens : collaboration - échanges - autre
- Objectifs visés
- Fréquence : permanents/ponctuels
- Initiés par l'école/par la communauté
- Effets - résultats obtenus ou souhaités
- Si aucun lien:
 - Motifs - explications
 - Projets ou tentatives en ce sens -> Si oui:

- Initiés par qui?
- Espoir de concrétiser

⇒ *D'après vous, quels effets la collaboration école-organismes communautaires a-t-elle/pourrait-elle avoir pour votre clientèle sud-asiatique? Pour les intervenants de l'école?*

14. Interventions souhaitées ou souhaitables

À votre avis, comment l'école, les parents et la communauté pourraient-ils intervenir davantage ou différemment pour favoriser la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud? Si vous n'aviez qu'une seule suggestion à faire à cet égard, quelle serait-elle?

- L'école
- Les parents
- La communauté

⇒ *Avez-vous déjà eu connaissance d'interventions visant la réussite scolaire des élèves qui auraient été mises en œuvre par d'autres écoles, par des groupes de parents ou des organismes communautaires? Pourriez-vous nous en parler?*

⇒ *Ce type d'interventions pourrait-il bénéficier à vos élèves originaires de l'Asie du Sud? Serait-il possible de les mettre en œuvre ici, à l'école ... (nom de l'école)?*

15. Entrevues avec d'autres acteurs scolaires

Comme vous le savez, nous aimerions rencontrer des groupes d'enseignants et d'autres professionnels scolaires impliqués auprès de ces élèves, ainsi que les intervenants communautaires et des groupes de parents de la communauté sud-asiatique.

⇒ *À quel moment pourrions-nous rencontrer ces différents intervenants? Qui devons-nous contacter pour organiser ces rencontres?*

- Enseignant(e)s : groupe diversifié (50 min. environ)
- Autres professionnels scolaires : psychologue, orthopédagogue, travailleur social, agent de milieu ou de liaison, responsable de la vie étudiante, autre professionnel pertinent
- Intervenants communautaires
- Groupes de parents : *parler de la lettre qui sera envoyée par l'école*

⇒ *Tel que mentionné dans la description du projet, et après avoir obtenu la permission de leurs parents, nous souhaitons également rencontrer quelques groupes d'élèves originaires de l'Asie du Sud (max. 5 par groupe). Quel est le meilleur moment pour cette activité? Qui devons-nous contacter pour les organiser?*

16. Commentaires ou suggestions

Auriez-vous des suggestions ou d'autres commentaires relatifs aux questions que nous venons d'aborder? Y a-t-il des éléments dont nous n'avons pas discuté et qui vous semblent importants?

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE COLLABORATION!

ANNEXE 7
GRILLE D'ENTREVUE
ENSEIGNANTS ET PERSONNEL NON ENSEIGNANT

Canevas général d'entrevue
Enseignants et personnel non enseignant

Préambule : **Présentation des intervieweurs**
Présentation de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Garantie d'anonymat
Autorisation d'enregistrer l'entrevue
Questions de la personne interviewée

1. Caractéristiques des personnes-ressource

Avant d'aborder directement le sujet de cette entrevue, pourriez-vous vous présenter, à tour de rôle, en indiquant la (les) matières enseignées et/ou votre rôle auprès des élèves?

- Principales responsabilités - nombre d'années dans la même fonction
- Nombre d'années à la même école - dans le domaine de l'éducation en général
- Postes - fonctions antérieures: même école/autres écoles (% d'élèves originaires de l'Asie du Sud)

2. Caractéristiques de la clientèle sud-asiatique

Pourriez-vous nous parler plus spécifiquement des élèves originaires de l'Asie du Sud auxquels vous enseignez /auprès desquels vous intervenez?

- Natifs/immigrants 1^{re}/2^e génération : Nombre - %
- Âge par rapport à l'ensemble des élèves
- Pays d'origine (Inde, Pakistan, Bangladesh, Sri Lanka, etc.) : Nombre - %
- Trajectoire d'immigration (transit par d'autres pays/arrivée directe)
- Immigration en chaîne — arrivée tardive à l'adolescence
- Milieu socioéconomique: favorisé/défavorisé
- Milieu familial : biparental/monoparental/autre
- Provenance : du territoire/hors territoire
- Écoles primaires bassin
- % d'élèves arrivant du primaire/% d'élèves arrivant directement au secondaire
- % d'ayant droit à l'école anglaise
- Niveaux scolaires : Nombre - % par niveau
- Programme (général - professionnel - cheminement particulier - classes d'accueil ou de francisation - autres)
- Évolution dans le temps: Nombre et % - pays d'origine - provenance (écoles primaires sources)

3. Insertion sociale dans l'école

De façon générale, comment vos élèves originaires de l'Asie du Sud s'intègrent-ils dans l'école?

- Qualité de l'intégration: excellente - très bonne - bonne - mauvaise - très mauvaise
- ⇒ *À cet égard, quelles sont leurs principales réussites? Dans quel(s) domaine(s) ont-ils le plus de facilité?*
- Adaptation : méthodes d'enseignement - fonctionnement de l'école - valeurs - autres
- Relations sociales ou ethniques entre élèves — avec les intervenants scolaires
- Comportement - discipline

- Langue d'usage (en classe — en dehors de la classe)
 - Activités pédagogiques - apprentissage
 - Activités parascolaires ou sportives (implication — participation)
 - Autres
- ⇒ ***Sur le plan de l'intégration, dans quel(s) domaine(s) ont-ils le plus de difficultés?***
- Adaptation : méthodes d'enseignement - fonctionnement de l'école - valeurs - autres
 - Relations sociales ou ethniques entre élèves (absence d'amis - isolement/ségrégation - intimidation - harcèlement par les pairs)-relations avec les intervenants scolaires
 - Comportement - discipline (indiscipline, absentéisme)
 - Langue d'usage (en classe-en dehors de la classe)
 - Activités pédagogiques - apprentissage
 - Activités parascolaires ou sportives (implication-participation)
 - Autres
- ⇒ ***Comment peut-on expliquer que certains de ces élèves s'intègrent facilement alors que d'autres ont plus de difficulté?***
- École primaire source
 - Niveau scolaire et programme actuels
 - Climat de l'école — attitude des élèves et des intervenants scolaires
 - Influence des pairs à l'école/hors de l'école - rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Confiance — estime de soi des élèves/manque de confiance — d'estime de soi
 - Adéquation/inadéquation de l'école ou du curriculum — présence/absence de modèles
 - Caractéristiques des élèves (immigrant 1/2 génération, génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, milieu familial et socioéconomique, autres)
 - Autres
- ⇒ ***À l'école, y a-t-il/y a-t-il déjà eu des tensions ou incidents entre groupes ethniques ou linguistiques? Vos élèves originaires de l'Asie du Sud sont-ils impliqués? Pourriez-vous nous en parler?***
- Type de problèmes ou tensions - Intensité sur une échelle de 1 à 5 (5 = plus forte)
 - Problème permanent/récurrent/ponctuel
 - Solutions apportées - implication d'organisme(s) de la communauté
 - Effets-résultats

S'il y a des tensions dans lesquelles ils sont impliqués : *Est-ce que cette situation affecte leurs résultats scolaires?*

4. Performance scolaire

Vos élèves originaires de l'Asie du Sud ont-ils généralement de bons résultats académiques? Diriez-vous qu'ils forment un groupe homogène à cet égard?

- Résultats académiques : très bons/bons/moyens/mauvais/très mauvais : Nombre - %
- Groupe homogène/hétérogène

⇒ ***Dans quelles matières réussissent-ils le mieux? Pourquoi?***

- Matières scolaires
 - Facteurs explicatifs
 - Bagage scolaire antérieur - caractéristiques du système scolaire dans leur pays d'origine
 - Programme et niveau scolaire actuels
 - Passage par la classe d'accueil ou de francisation : niveau scolaire, nombre de mois, date de sortie
 - École primaire source
 - Caractéristiques des élèves (immigrant 1^{re}/2^e génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, milieu familial et socioéconomique, autres)
 - Intérêt - motivation - confiance - estime de soi
 - Soutien parental ou communautaire
 - Soutien de l'école : services ou mesures d'ordre pédagogique ou psychosocial
 - Attitudes — attentes des enseignants et autres intervenants scolaires
 - Autres
- ⇒ ***Dans quelles matières ont-ils plus de difficultés? — Lesquelles et comment les expliquez-vous?***
- Matières scolaires
 - Type de difficultés ou problèmes
 - Difficultés d'apprentissage (en général) — déficit éducationnel
 - Problèmes ponctuels pour certaines matières
 - Autres
 - Facteurs explicatifs
 - Bagage scolaire antérieur - caractéristiques du système scolaire du pays d'origine
 - Programme et niveau scolaire actuels
 - Langue d'enseignement
 - Passage par la classe d'accueil ou de francisation : niveau scolaire, nombre de mois, date de sortie
 - École primaire source
 - Caractéristiques des élèves (immigrant 1^{re}/2^e génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, arrivée tardive à l'adolescence, milieu familial et socioéconomique, autres)
 - Manque d'intérêt - de motivation - de confiance ou d'estime de soi
 - Absence de soutien parental ou communautaire
 - Attitudes — attentes des enseignants et autres intervenants scolaires
 - Inadaptation de l'école ou du curriculum — absence de modèles
 - Travail hors de l'école : travail à temps plein ou partiel
 - Influence des pairs à l'école et hors de l'école — rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Autres
- ⇒ ***Selon vous, pourquoi certains de vos élèves originaires de l'Asie du Sud réussissent-ils bien à l'école, tandis que d'autres ont plus de difficultés?***

5. Cheminement scolaire

Vos élèves originaires de l'Asie du Sud ont-ils généralement un cheminement scolaire semblable à celui de l'ensemble des élèves de l'école? Sur ce plan, forment-ils un groupe homogène?

- Parcours régulier/en avance sur autres élèves/retard académique : Nombre - %
 - Groupe homogène/hétérogène
- ⇒ *Comment peut-on expliquer que certains de vos élèves originaires de l'Asie du Sud présentent un parcours scolaire régulier ou sont en avance sur les autres élèves, alors que d'autres ont un retard académique plus ou moins important?*
- Bagage scolaire antérieur
 - Caractéristiques du système scolaire et des méthodes pédagogiques du pays d'origine • Programme et niveau scolaires actuels
 - Passage par la classe d'accueil ou de francisation : niveau scolaire, nombre de mois, date de sortie
 - École primaire source
 - Caractéristiques des élèves (immigrant 1/2 génération, génération, âge, sexe, pays d'origine et trajectoire d'immigration, nombre de mois ou d'années au Québec, âge et niveau scolaire à l'arrivée, arrivée tardive à l'adolescence, milieu familial et socioéconomique, autres)
 - Intérêt - motivation - confiance - estime de soi
 - Travail hors de l'école : travail à temps plein ou partiel
 - Influence des pairs à l'école/hors de l'école - rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Soutien parental ou communautaire
 - Attitudes-attentes des enseignants et autres intervenants scolaires
 - Inadaptation de l'école ou du curriculum - absence de modèles
 - Autres
- ⇒ *Dans le cas de vos élèves originaires de l'Asie du Sud ayant un retard académique, quelle est l'ampleur de ce retard?*
- ⇒ *À votre connaissance, à quel niveau scolaire le problème est-il apparu? Ces élèves étaient-ils déjà faibles lorsqu'ils étaient au primaire ou lorsqu'ils fréquentaient une école dans leur pays d'origine?*

6. Diplomation / abandon scolaire

À votre connaissance, quel est le taux de diplomation/le taux d'abandon de votre clientèle sud-asiatiques? Diriez-vous que ces élèves constituent un groupe homogène à cet égard?

- Diplomation/abandon : Nombre - %
 - Groupe homogène/hétérogène
- ⇒ *Selon vous, quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer le fait que certains de ces élèves obtiennent leur diplôme tandis que d'autres ne terminent pas leurs études secondaires?*
- Caractéristiques des élèves
 - Parcours régulier/retard scolaire accumulé
 - Facilité/difficultés d'ordre linguistique

- Intérêt - motivation/manque d'intérêt ou de motivation
 - Confiance - estime de soi/manque de confiance - d'estime de soi
 - Équilibre psychosocial/problèmes d'ordre psychosocial
 - Facilité/difficultés d'apprentissage (déficit éducationnel)
 - Satisfaction face à situation financière désir d'autonomie financière
 - Satisfaction/insatisfaction face à l'école française (désir d'étudier en anglais)
 - Autres
 - Caractéristiques du milieu familial et social
 - Valorisation/dévalorisation de l'école
 - Soutien/absence de soutien des parents ou de la communauté
 - Capacité/incapacité des parents d'aider leurs enfants (langue, etc.)
 - Influence des pairs à l'école/en dehors de l'école - rôle des amis ou autres sud-asiatiques
 - Autres
 - Caractéristiques du milieu socioéconomique: pas de besoins financiers de la famille /besoins financiers de la famille - nécessité de contribuer financièrement
 - Caractéristiques du milieu scolaire
 - Langue d'enseignement
 - Fortes/faibles attentes des enseignants ou autres intervenants scolaires
 - Communication - concertation entre les divers types d'intervenants/absence de communication et de concertation
 - Adéquation/inadéquation des mesures ou services d'aide
 - Adéquation/inadéquation de l'école et du curriculum — présence/absence de modèles
 - Autres
- ↳ *À votre connaissance, que deviennent ces élèves quand ils abandonnent l'école? Où se retrouvent-ils?*
- Marché du travail
 - Éducation des adultes: en anglais/en français
 - Retour aux études (formation professionnelle - secondaire - cegep - université)
 - Départ du Québec
 - Dans la rue (vagabondage, itinérance, etc.)
 - Autres

7. Interventions pédagogiques

Comment vous et votre école intervenez-vous pour aider ces élèves originaires de l'Asie du Sud et optimiser leurs chances de terminer avec succès leurs études secondaires? Quels sont les services ou les mesures destinés à cette clientèle spécifique?

- Interventions d'ordre pédagogique ou psychosocial
 - Types et objectifs
 - Aide par les pairs — tutorat ou pairage d'élèves
 - Soutien pédagogique ou linguistique (ex. orthopédagogie)
 - Plan d'intervention actif (PIA)
 - Étude dirigée — aide aux devoirs et aux leçons
 - Récupération — rattrapage — mise à niveau

- Jumelage — parrainage — tutorat
 - Orientation personnalisée
 - Adaptation scolaire ou sociale ou autres services d'ordre psychosocial
 - Autres
 - Origine - nombre d'années d'existence (permanent/ponctuel) - évolution
 - Manifestations concrètes - ça se traduit comment?
 - Effets -résultats
 - Projets parascolaires ou communautaires — mesures d'intégration sociale
 - Type et objectifs
 - Intervenants ou organismes impliqués
 - Origine - nombre d'années d'existence - évolution
 - Manifestations concrètes - ça se traduit comment?
 - Effets -résultats
- ⇒ *Quel est l'impact, pour votre clientèle sud-asiatique, de ces différentes interventions? Quelles sont celles qui donnent les meilleurs résultats?*
- ⇒ *Si vous en aviez-la possibilité, quel autre type d'intervention souhaiteriez-vous mettre en œuvre pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves? L'école a-t-elle déjà fait des tentatives en ce sens avec les élèves des communautés sud-asiatiques ou avec d'autres groupes? Quels sont/ont été les résultats?*
- ⇒ *Selon vous, une meilleure adaptation du curriculum scolaire à l'histoire et aux valeurs de la communauté sud-asiatique pourrait-elle optimiser les chances de réussite de vos élèves originaires de l'Asie du Sud? Comment cette adaptation pourrait-elle s'insérer dans le nouveau programme de formation (ex. éducation à la citoyenneté, vision du monde)?*

8. Implication des parents

Comment et dans quelle mesure les parents de vos élèves originaires de l'Asie du Sud s'impliquent-ils dans les études de leur(s) enfant(s)? Quel type d'aide leur apportent-ils? Pouvez-vous nous donner quelques exemples concrets?

- Comment — dans quelle mesure
- Type d'aide apportée: ex. endroit calme pour étudier, discipline (étude/télé et autres activités), aide aux travaux scolaires, dictionnaires ou autres volumes de référence, etc.
- Si pas ou peu d'implication : Motifs - explications
 - Facteurs d'ordre linguistique — méconnaissance du français
 - Facteurs d'ordre culturel — pas l'habitude de s'impliquer dans pays d'origine
 - Niveau de scolarité des parents/celui des enfants
 - Surcharge de travail
 - Problèmes de relations parents-enfant
 - Autres
- Comparaison avec l'ensemble des parents

- ⇒ *Selon vous, leur implication est-elle bénéfique? Serait-elle souhaitable? Quelles sont vos attentes à cet égard?*
- ⇒ *Quel type de soutien l'école offre-t-elle/pourrait-elle offrir à ces parents pour faciliter leur implication ou les sensibiliser à la nécessité de s'impliquer davantage? Jusqu'à maintenant, qu'est-ce qui est fait/a déjà été fait en ce sens pour ce groupe de parents ou pour tout autre groupe?*
- ⇒ *Que pourraient faire les organismes de la communauté sud-asiatique pour aider ces parents?*

9. Communication avec les parents

Comment qualifieriez-vous la communication entre l'école et les parents de vos élèves originaires de l'Asie du Sud?

- Fréquence : très fréquente - fréquente - rare - très rare – inexistante
 - Qualité : excellente - très bonne - bonne - mauvaise - très mauvaise
 - Comparaison avec l'ensemble des parents
- ⇒ *Quels sont les meilleurs moyens pour les rejoindre? Quelle est la langue utilisée?*
- Moyens : ex. lettre, message dans l'agenda, téléphone, rencontre, par organismes
 - Langue utilisée
 - Effets - résultats obtenus ou souhaités
- ⇒ *Selon vous, qu'est-ce que l'école pourrait faire de plus ou différemment pour améliorer ou faciliter la communication avec les parents de la communauté sud-asiatique? Des tentatives en ce sens ont-elles déjà été faites avec ce groupe de parents ou avec d'autres groupes?*

10. Participation des parents aux activités de l'école ou de la commission scolaire

Dans quelle mesure les parents de vos élèves originaires de l'Asie du Sud participent-ils aux activités de l'école ou de la commission scolaire? Quelles sont les activités auxquelles ils participent le plus souvent?

- Fréquence de la participation : très fréquente-fréquente-rare-très rare-inexistante
- Qualité de la participation (en général) : excellente-bonne-mauvaise-très mauvaise
- Participation selon le type d'activités
 - Comité central de la Commission scolaire
 - Conseil d'établissement ou autre organisme de participation des parents (OPP)
 - Comité ou sous-comités dans l'école
 - Réunion d'information (ex. début d'année scolaire, remise des diplômes, etc.)
 - Rencontres personnelles avec l'enseignant ou autre(s) intervenant(s) scolaire(s)
 - Autres activités liées directement à l'enfant
 - Fêtes ou activités interculturelles
 - Bénévolat

- Autres types d'activités permanentes ou ponctuelles
 - Autres
 - Comparaison avec l'ensemble des parents des élèves de l'école
- ⇒ *À votre avis, comment peut-on expliquer que certains de ces parents s'impliquent davantage que d'autres dans les activités de l'école?*
- Facteur d'ordre linguistique : connaissance/méconnaissance de la langue
 - Facteurs d'ordre culturel : habitude/pas l'habitude de participer dans le pays d'origine
 - Facteurs d'ordre psychosocial : confiance - estime de soi/manque de confiance - d'estime de soi
 - Disponibilité/manque de temps ou surcharge de travail
 - Milieu familial ou socioéconomique
 - Niveau de scolarité des parents
 - Communication - qualité de la relation école - parents
 - Autres
- ⇒ *Selon vous, la participation de leurs parents aux activités de l'école favorise-t-elle/pourrait-elle avoir des effets positifs sur l'intégration et la réussite scolaire de vos élèves originaires de l'Asie du Sud? Pour quelles raisons?*
- ⇒ *Si vous en aviez les moyens, qu'est-ce que l'école pourrait faire de plus ou différemment pour susciter une meilleure participation des parents de la communauté sud-asiatique?*
- ⇒ *Certaines tentatives en ce sens ont-elles déjà été faites par l'école ou par d'autres écoles - avec ce groupe de parents ou avec d'autres groupes? Quels ont été les résultats?*

11. Activités de rapprochement

Parmi les activités organisées par l'école ou par la commission scolaire, quelles sont celles qui visent le rapprochement avec la communauté sud-asiatique?

- Type d'activités
 - Fréquence : permanentes/ponctuelles
 - Taux de participation
 - Effets - résultats obtenus ou souhaités
 - Si aucune : motifs – explications
- ⇒ *Par exemple, est-ce que l'école participe à la Semaine d'actions contre le racisme en mars ou à d'autres activités de ce genre? Comment de telles activités s'intègrent-elles/pourraient-elles s'intégrer à l'intérieur du nouveau programme de formation (ex. éducation à la citoyenneté, vision du monde)?*
- ⇒ *L'école a-t-elle un comité de liaison avec les communautés d'origine immigrante?*

12. Liens avec les organismes communautaires

De façon générale, quel type de liens l'école entretient-elle avec les organismes communautaires du quartier? Avec ceux de la communauté sud-asiatique? Pourriez-vous nous en parler?

- Organismes impliqués
- Type de liens : collaboration - échanges - autre
- Objectifs visés
- Fréquence : permanents/ponctuels
- Initiés par l'école/par la communauté
- Effets - résultats obtenus ou souhaités
- Si aucun lien:
 - Motifs - explications
 - Projets ou tentatives en ce sens -> Si oui:
 - Initiés par qui?
 - Espoir de concrétiser

⇒ *D'après vous, quels effets la collaboration école-organismes communautaires a-t-elle/pourrait-elle avoir pour votre clientèle sud-asiatique? Pour les intervenants de l'école?*

13. Interventions souhaitées ou souhaitables

À votre avis, comment l'école, les parents et la communauté pourraient-ils intervenir davantage ou différemment pour favoriser la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud? Si vous n'aviez qu'une seule suggestion à faire à cet égard, quelle serait-elle?

- L'école
 - Les parents
 - La communauté
- ⇒ *Avez-vous déjà eu connaissance d'interventions visant la réussite scolaire des élèves qui auraient été mises en œuvre par d'autres écoles, par des groupes de parents ou des organismes communautaires? Pourriez-vous nous en parler?*
- ⇒ *Ce type d'interventions pourrait-il bénéficier à vos élèves originaires de l'Asie du Sud? Serait-il possible de les mettre en œuvre ici, à l'école ... (nom de l'école)?*

14. Commentaires ou suggestions

Auriez-vous des suggestions ou d'autres commentaires relatifs aux questions que nous venons d'aborder? Y a-t-il des éléments dont nous n'avons pas discuté et qui vous semblent importants?

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE COLLABORATION!

**ANNEXE 8
GRILLE D'ENTREVUE
INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES**

**Interview Canvas
South Asian Community Organisations**

Preamble: **Presentation of interviewers**
 Presentation of the research and its objectives
 Objectives, modalities and length of the interview
 Confidentially and use of data collected
 Guarantee of anonymity
 Authorisation to record the interview

1. Characteristics of the organisation and of the resource person

First of all, could you please briefly describe ... (name of organisation) and its role in the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community?

- Year it was founded - # years of existence
- Objectives
- Types of intervention
- Methods of action — resources
- Obtained results (in general)
- Data / statistics on its use — evolution

⇒ ***How long have you personally worked with the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community and what are your main responsibilities within ... (name of organisation)?***

- Experience with the community
- Role or function — main responsibilities

2. Characteristics of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community

Could you please tell us about the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community which you serve? — Is it a relatively homogeneous group?

- Natives / immigrants: # — %
- Country of birth or of origin: Bangladesh / India / Pakistan / Sri Lanka
- Mother tongue(s):
- Immigration trajectory — chain immigration
- Length of stay in Quebec: % new arrivals
- Age group: children / teens / young adults / middle-aged adults / elderly
- Family situation: # children; mono-parental / bi-parental / other
- Socio-economic background
 - Privileged / underprivileged
 - Level of schooling
 - Socio-professional categories
 - Occupation — employment
- Evolution in time: origin, mother tongue, socio-economic background, etc.

⇒ ***To your knowledge, what is the relative proportion of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community 's youth attending English / French language elementary and secondary schools?***

3. School/community relations — links with the academic sector

Generally speaking, how is your organisation involved in the education of (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin youth? — Does it entertain links with certain schools?

- Involvement of the organisation: yes / no
- Type of links

- Schools: French language / English language
- ⇒ ***What kind of links do you have with ... school (name of school) or with other French schools in the neighbourhood? Could you talk about these?***
 - Schools involved
 - Type of links: collaboration — exchanges — others
 - Targeted objectives:
 - Students' academic achievement
 - Relations — communication with parents
 - Intercultural sensitization
 - Other (specify)
 - Frequency: permanent / occasional
 - Initiated by the school / by the community
 - Effects - obtained or desired results
 - If no links:
 - Motives - explanations
 - Projects or attempts in this regard → if yes:
 - Initiated by the school / by the community
 - Targeted objectives
 - Hope for concretization

4. Social insertion of students of South Asian origin in French schools

To your knowledge, how well do students of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin integrate into French schools? Are they happy there?

- Quality of the integration: excellent — very good — good — bad — very bad
- ⇒ ***In which areas is their integration easiest?***
 - Adaptation
 - Social or ethnic relations (between other students — between school staff)
 - Behaviour — discipline
 - Language of use (in class — outside class)
 - Pedagogical activities (learning)
 - Extracurricular or sports activities (participation — involvement)
 - Other (specify)
- ⇒ ***Concerning integration, which are their main difficulties?***
 - Adaptation: teaching methods — school functioning — values — others
 - Social or ethnic relations among students (lack of friends - isolation / segregation - intimidation - bullying) — among school staff
 - Behaviour — discipline (non-discipline, absenteeism)
 - Language of use (in class — outside class)
 - Pedagogical activities — learning
 - Extracurricular or sports activities (participation — involvement)
 - Other (specify)

- ⇒ ***According to you, how can we explain that some of these students integrate easily, whereas others have greater difficulty?***
- Prior elementary school
 - Current academic level and program
 - School climate — attitude of students and of school staff
 - Influence of peers at school / outside school - role of friends or other youth of South Asian origin
 - Confidence — self-esteem of students / lack of confidence — self-esteem
 - Adequate school curriculum (or not) — presence / absence of role models
 - Student characteristics (immigrant 1st / 2nd generation, age, gender, country of origin & immigration trajectory, # months or years in Quebec, age & academic level upon arrival, chain immigration - arrival at adolescence, family and socio-economic milieu, other)
 - Other (specify)
- ⇒ ***To your knowledge, are there — or have there ever been — in certain schools, tensions or incidents between ethnic or linguistic groups involving the youth of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community? — Was your organisation called upon to intervene?***
- Schools: French — English language
 - Type of problems or tensions — intensity on a scale from 1 to 5 (5 = strongest)
 - Permanent / recurrent / occasional problem
 - Solutions brought forth - effects
 - Involvement — organisation's role
- ⇒ ***If there are tensions they are involved in: Does this situation affect their academic results?***

5. Academic performance of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin youth in French schools

To your knowledge, do ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin students succeed in French schools? Would you say they comprise a homogeneous group in this regard?

- Academic results: very good / good / average / bad / very bad
 - Homogeneous / heterogeneous group
- ⇒ ***Based on what the youth or their parents tell you, which are the subjects they succeed best in? — Which are those they have greatest difficulty in, and what are these difficulties?***
- School subjects: success / difficulties
 - Type of difficulties or problems
 - Learning difficulties (in general) — educational deficit
 - Occasional problems in certain subjects

- Others (*specify*)
- ⇒ ***How would you explain that some of these youth succeed well in French schools, whereas others have greater difficulty?***
 - Prior school baggage - characteristics of the school system in country of origin
 - Program and current school level
 - Language of instruction
 - Passage from classe d'accueil or of francisation: school level, # months, exit date • Prior elementary school
 - Characteristics of students (1st /2nd generation immigrants, age, gender, country of origin & immigration trajectory, # months or years in Quebec, age & school level upon arrival, chain immigration — arrival at adolescence, socio-economic and family milieu, others)
 - Interest — motivation — confidence — self-esteem
 - Adequate / Inadequate school or curriculum - presence / absence of role models • Streamed into special ed classes
 - Influence of peers at school / outside school — role of friends or other friends of South Asian origin
 - Parental or community support
 - Attitudes — expectations of teachers and other school staff
 - Work outside school — full- or part-time job
 - Other (*specify*)
- ⇒ ***According to you, is the academic route of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin youth generally similar to that of other youth their age?***
 - Regular route / ahead of other students / academic delay
 - Homogeneous / heterogeneous group
- ⇒ ***In the case of those with an academic delay, what is the extent of this delay, and how could we explain it? To your knowledge, were these students already weak in elementary school?***

6. Differences with the country of origin in terms of academic results

To your knowledge, did students who began their studies in their country of origin have similar academic results as what they achieve here? — Why? — What are the main differences between the two school systems?

- Similar / different — better / worse
- Motives — explanations
 - Pedagogical methods: country of origin / Quebec (e.g. memorization)
 - School curriculum: country of origin / Quebec (e.g. presence / absence of role models)
 - School level: country of origin / upon arrival in Quebec
 - Language of instruction: country of origin / Quebec
 - Parental or community support: country of origin / Quebec

- Attitudes — expectations of students, teachers and other school staff: country of origin / Quebec
- Social or school integration of the student — links to peers: country of origin / Quebec
- Family and socio-economic milieu: country of origin / Quebec
- Other (*specify*)
- Other differences between both school systems

7. Graduation / drop-out of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin students in French schools

To your knowledge, to what extent do ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin students in French schools receive their high school diploma? — Would you say they compose a homogeneous group in this regard?

- Graduation / drop-out
 - Homogeneous / heterogeneous group
- ⇒ ***According to you, what are possible factors explaining the fact that some of these students receive their diploma, whereas others do not complete their high school studies? — If general drop-out: these students drop out because of...***
- Characteristics of students
 - Regular route / accumulated academic deficit
 - Linguistic ease / difficulty
 - (Lack of) Interest — motivation
 - (Lack of) Confidence — self esteem
 - Psychosocial equilibrium / problems
 - Learning ease / difficulties (educational deficit)
 - Satisfaction with financial situation / desire for greater financial autonomy
 - (Lack of) Satisfaction concerning French school (desire to study in English)
 - Other (*specify*)
 - Characteristics of social and family milieu
 - Valorisation / devaluation of school
 - (Lack of) Support from parents or community
 - (Lack of) Ability of parents to help their children (language, etc.)
 - Influence from peers in school and outside school: role of friends and other students of South Asian origin
 - Other (*specify*)
 - Characteristics of socio-economic milieu: (lack of) family's financial needs — necessity of contributing financially
 - Characteristics of school milieu
 - Language of instruction
 - High / low expectations of teachers or other school staff
 - (Lack of) Communication - dialogue among different interventions from staff
 - (Lack of) adequate measures or help services

- Adequate / inadequate school and curriculum — presence / absence of role models
 - Other (*specify*)
- ⇒ ***To your knowledge, what happens to ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin youth who drop out of school — where do they end up?***
- Work
 - Adult education: in English / in French
 - Return to school (professional training — high school - cegep - university)
 - Leave Quebec
 - In the streets (vagabonding, itinerants, gangs, etc.)
 - Other (*specify*)

8. Parents' involvement

How, and in what measure, do parents of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin students get involved in their children's studies? — What type of help do they provide? — Could you please give us some concrete examples?

- How — in what measure
 - Type of assistance: e.g. quiet place to study, discipline (study /T.V. and other activities), help with school projects, dictionaries or other reference volumes, etc.
- ⇒ ***Do they say they can help them in their studies? — How? —If not: why?***
- Lack of information or support from the school
 - Linguistic barriers — poor knowledge of French
 - Level of schooling / of children
 - Overworked
 - Parent-child relational problems
 - Other (*specify*)
- ⇒ ***Are there differences in this regard depending on whether the child is in elementary or secondary school? — Depending on the language of instruction?***
- ⇒ ***What type of support does your organisation bring — has brought — to parents to assist them in helping their children academically? — What are — were — the impacts of these measures?***
- Type of help or support
 - Translation — interpretation of documents
 - Explanation of the school system / program
 - Accompaniment to teacher meetings
 - Listening — suggestions — discussion groups
 - Sponsorship — twinning with staff or other parents
 - After-school homework help for students
 - Lending of dictionaries or other reference volumes

- Financial assistance for purchase of volumes or other school supplies
- Other (specify)
- Permanent / occasional measures
- Effects – results

- ⇒ *If you had the possibility and the means, what would you do more to help these parents and their children?*
- ⇒ *To your knowledge, what does the school do in this regard? — What could it do more or differently?*
- ⇒ *Do you believe that a better adaptation of the school curriculum to history and the values of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community would optimise chances of success for these students? — How could this adaptation insert itself into the new training program (e.g. citizenship education, worldview)?*

9. Parent-school relations

To your knowledge, how is the communication between ... school (name of school) or other French schools and parents of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin? — What would be the most effective methods to reach them? — Is your organisation involved? — How?

- Frequency: very frequent — frequent — rare — very rare — non-existent
 - Quality: excellent — very good — good — bad — very bad
 - Comparison with all parents
 - Language of communication
 - Methods: e.g. letter, message in agenda, telephone, meetings, via organisations
 - Effects — obtained or desired results
 - Type of involvement of the organisation
- ⇒ *Based on what parents tell you, how would you qualify the relations between ... school or other French schools, and the parents of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community? — Are parents generally satisfied?*
- ⇒ *What would be some of your suggestions to facilitate — improve — the school-parent communication?*

10. Participation of parents in school or school board activities

Are certain parents you know members of committees or parent groups at the school or the school board? — Which ones? — At which schools or school boards?

- Governing board
- Committees or subcommittees at the school — parents' participation organisations (OPP)
- Central school board committee
- Other (specify)
- Schools — school boards: French / English language

- ⇒ ***To your knowledge, how and in what measure do ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin parents you know participate in their child / children's school activities? — What are the activities they participate in most often?***
 - Frequency of participation: very frequent — frequent — rare — very rare — non-existent
 - Quality of participation: excellent — very good — good — bad — very bad
 - Participation according to type of activity:
 - Information meetings (e.g. start of school year, graduation, etc.)
 - One-on-one parent-teacher meetings or with other school staff
 - Other activities directly related to the child
 - Parties or intercultural activities
 - Volunteering
 - Other types of permanent or occasional activities
 - Other (*specify*)

- ⇒ ***How would you explain the fact that certain parents of your community participate more than others in the school or school board activities?***
 - School attended by their child/ren: French / English language
 - Encouragement from the school
 - School level of their child/ren: elementary / high school
 - Communication — quality of relations with the school
 - (Lack of) information concerning activities
 - Linguistic factors: (lack of) understanding of the language
 - Cultural factors: Used to / Not used to participating in the country of origin
 - Availability / lack of time or overworked
 - Family or socio-economic milieu
 - Level of schooling of the parents
 - Other (*specify*)

- ⇒ ***Do the parents you know say that they feel welcome and at ease at ... school or in other French schools? — What do they mention concerning the way they are received?***

- ⇒ ***To your knowledge, does the parents' participation differ whether the school is French or English? — If so, why?***

11. Parents' opinions concerning French schools

According to you, are parents of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community whose children attend French schools generally satisfied of their child/ren's school? — What are satisfied parents saying about it? — Those who are dissatisfied?

- Teaching — pedagogy — programs
 - Teaching language
 - Quality of teaching
 - Pedagogical programs
 - School curriculum (models)

- Educational project
- Pedagogical services or interventions
 - Classe d'accueil or of francisation
 - Academic and linguistic support
 - Homework and lessons help — directed studies
 - Recovery — catching up — levelling
 - Twinning — sponsoring — tutoring
 - Personalised intervention: e.g. Active intervention plan (PIA)
 - Other (*specify*)
- Psychosocial services (academic and social adaptation, orientation, etc.)
- Other specialised services
- Sports or other extracurricular activities
- Other (*specify*)
- Functioning — school dynamic
 - Discipline — behaviour
 - Attitudes of school staff
 - Attitudes of students
 - General school climate
- School personnel — presence of staff of South Asian origin
- Ethnic relations — interculturalism
- Communication — relations with parents
- Other (*specify*)

⇒ ***In your opinion, how can we explain the fact that some parents are satisfied whereas others are less so?***

- Obligation / free choice of French school
- School attended by their child/ren: educational project, climate, attitudes, etc.
- School level of their child/ren: elementary / high school
- Academic program and results of their child/ren
- Quality of their child/ren's social integration in the school
- Quality of communication with their children's school
- School personnel: presence / absence of school staff of South Asian origin
- Country of origin, mother tongue and length of stay in Quebec of parents
- Source: family — socio-economic milieu
- Quality of parents' integration in Quebec
- Other (*specify*)

12. Expectations of parents toward the school

Based on your experience, what are ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin parents' expectations concerning the school?

- School's role
 - Scholaryty — transmission of academic knowledge
 - Social integration — preparation for living in the society
 - Economic integration — preparation for the labour market
 - Equal opportunity — promoting academic success of the community's youth
 - Teaching — pedagogy — programs

- Quality of teaching
- Pedagogical programs
- School curriculum (e.g. role models)
- Pedagogical services or interventions
 - Classe d'accueil or of francisation
 - Academic and linguistic support
 - Homework and lessons help — directed studies
 - Recovery — catching-up — levelling
 - Twinning — sponsoring — tutoring
 - Personalised intervention (e.g. active intervention project)
 - Other (*specify*)
- Psychosocial services — help for integration
- Other specialised services
- Sport or other extracurricular activities
- Other (*specify*)
- School dynamics
 - Discipline — behaviour
 - Attitudes of school staff
 - Attitudes of students
 - General school climate
- Ethnic relations — interculturalism
- School staff: presence of models — school staff of South Asian origin
- Communication — relations with the parents
- Others

13. Desired interventions

In your opinion, how can parents, the community, and the school further — or differently - intervene to support the academic success of ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) origin students? — If you had only one suggestion to make in this regard, what would it be?

- The parents
- The community
- The school

⇒ ***According to you, what impact would — or could — collaboration between school and community have on the youth of the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community? — For the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community in general?***

⇒ ***Are you aware of any interventions aimed at supporting the success and school retention of youth in general which would have been implemented in certain schools, by parent groups, or by community organisations? Could you tell us about them?***

- ⇒ *According to you, would these types of interventions benefit the ... (Bangladeshi, Indian, Pakistani, Sri Lankan) community youth? — Would it be possible to implement them here, in your milieu?*

14. Meetings with parents from the community

We would like to meet with some parents whose child/ren attend ... school. Would you have any names to suggest to us? — Would you help us contact them?

15. Comments or suggestions

Would you have any suggestions or other comments related to the questions we have just discussed? — Are there some elements we have not discussed which you find important?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COLLABORATION!

**ANNEXE 9
GRILLE D'ENTREVUE
PARENTS**

**Interview Canvas
Parents of Students of South Asian origin**

Preamble: **Presentation of interviewers**
Presentation of the research and its objectives
Objectives, modalities and length of the interview
Confidentially and use of data collected
Guarantee of anonymity
Authorisation to record the interview
Questions from the interviewee

1. Characteristics of parents and their children

First of all, I would like for everyone to briefly introduce themselves by mentioning:

- Their mother tongue
- Their country of birth
- And the year of arrival in Canada (unless born in Canada)

⇒ ***Would each of you in turn tell us what is the country of birth, the school level and the program of study of your children attending ... school (name of school) and mention where they did their elementary school studies.***

- # of children in school
- Country of birth
- School level(s)
- Program of study:
 - general
 - professional
 - particular route
 - classes d'accueil or of francisation
 - linguistic support
 - specialised education
 - other (*specify*)
- Elementary school studies
 - In Quebec: city, school
 - Elsewhere in Canada: city, province
 - In the country of origin or other (*specify*)

⇒ ***For how long have your children been attending ... school?***

- # of months / years

⇒ ***Did you freely choose to register them in a French school?***

⇒ ***Why did you choose ... school for your children?***

- Educational project of the school
- Academic programs offered
- Classes d'accueil or of francisation
- Desire that children learn French
- General school climate
- Proximity of the school
- Presence of South Asian students
- Presence of South Asian school staff
- Other (*specify*)

2. Opinions concerning the school

Generally speaking, what do you think of... school? For example, what do you like the most? — the least?

- Teaching — pedagogy — programs
 - Teaching language

- Quality of teaching
- Pedagogical programs
- School curriculum
- Educational project
- Pedagogical services or interventions
 - Classe d'accueil or of francisation
 - Academic and linguistic support
 - Homework and lessons help — directed studies
 - Recovery — catching up — levelling
 - Twinning — sponsoring — tutoring
 - Personalised intervention: e.g. Active intervention plan (PIA)
 - Other (specify)
- Psychosocial services (academic and social adaptation, orientation, etc.)
- Other specialised services
- Sports or other extracurricular activities
- Other (specify)
- Functioning — school dynamic
 - Discipline — behaviour
 - Attitudes of school staff
 - Attitudes of students
 - General school climate
- School personnel — presence of South Asian staff
- Ethnic relations — interculturalism
- Communication — relations with parents
- Other (*specify*)

3. Social insertion in the school

Would you say that your children are generally happy at ...school? Do they feel at ease there?

- Quality of the integration: excellent — very good — good — bad — very bad
- ⇒ ***According to you, what do they enjoy the most?***
 - Teaching — pedagogical activities
 - Sport or extracurricular activities
 - Social relations: school staff — presence of friends
 - General school climate — ethnic relations between students, with school staff
 - Language of use (in class — outside class)
 - Help and support measures (e.g. directed studies, catching-up, mentoring, etc.)
 - Other (*specify*)
- ⇒ ***Do they have friends in that school? — Are they the same ones they hang out with outside school?***

- ⇒ ***Have they ever experienced — or are they currently experiencing — a difficult situation at school? — Could you tell us about it?***
 - Adaptation difficulties
 - Pedagogical or linguistic difficulties
 - Social or ethnic relations
 - Isolation / segregation
 - Intimidation — bullying
 - Bad peer influence
 - Behaviour (lack of discipline, absenteeism)
 - Conflicts of values
 - Other psychosocial difficulties
 - Other (specify)

- ⇒ ***If yes: Does this situation affect — has it affected — their academic results? How and in what measure?***

- ⇒ ***To your knowledge, are there currently — or have there ever been — tensions or incidents between different ethnic or linguistic groups at ... school? — Are your children — have they ever been — involved? Could you tell us about it?***

- ⇒ ***If yes: In what measure does this situation affect — has it affected — their academic results?***

4. Academic performance

In general, do your children succeed well at ... school? — Are you satisfied with their academic results?

- Academic results: very good — good — average — bad — very bad
- Satisfaction / insatisfaction

- ⇒ ***Which subjects do they do best in? — In which subjects do they have the greatest difficulty? — What are these difficulties and how could they be explained?***
 - School subjects: success / difficulties
 - Type of difficulties or problems
 - Learning difficulties (in general) — educational deficit
 - Occasional problems in certain subjects
 - Others (*specify*)
 - Explanatory factors:
 - Prior school baggage — characteristics of the school system in country of origin • Program and current school level
 - Language of instruction
 - Passage from classe d'accueil or of francisation: school level, # months, exit date
 - Prior elementary school
 - Characteristics of students (1st/2nd generation immigrants, age, gender, country of origin & immigration trajectory, # months or years in Quebec, age & school

level upon arrival, chain immigration — arrival at adolescence, socio-economic and family milieu, others)

- Interest — motivation — confidence — self-esteem
- Influence of peers at school / outside school — role of friends or other South Asian friends
- Work outside school — full- or part-time job
- Parental or community support
- Adequate / Inadequate school or curriculum — presence / absence of role models
- Attitudes — expectations of teachers and other school staff
- Difficult home - school situation
- Other (*specify*)

⇒ *Since when do your children have these difficulties? — At which school level did this problem appear?*

⇒ *For those whose children began their studies in the country of origin: Did your children have similar academic results as what they achieve here? — Why? — What are the main differences between the two school systems?*

- Similar / different — better / worse
- Motives — explanations
- Pedagogical methods: country of origin / Quebec (e.g. memorization)
- School curriculum: country of origin / Quebec (e.g. presence / absence of role models)
- School level: country of origin / upon arrival in Quebec
- Language of instruction: country of origin / Quebec
- Parental or community support: country of origin / Quebec
- Attitudes — expectations of students, teachers and other school staff: country of origin / Quebec
- Social or school integration of the student — links to peers: country of origin / Quebec
- Family and socio-economic milieu: country of origin / Quebec
- Other (*specify*)

5. Academic results of other children

For those who have other children: Have they ever attended ... school or another French school in Quebec?

- Yes: School level(s) — Name of school
- If no: explanations
 - Studied in the country of origin or elsewhere in Canada or abroad
 - Attended an English school in Quebec
 - Are not of school age
 - Other (*specify*)

- ⇒ *Have they completed their high school studies? — If yes: What helped them persevere?*
- ⇒ *If they did not complete their high school studies: For what reasons?*
 - Regular route / accumulated academic deficit
 - Linguistic ease / difficulty
 - (Lack of) Interest — motivation
 - (Lack of) Confidence — self esteem
 - Psychosocial equilibrium / problems
 - High / low expectations of teachers or other school staff
 - (Lack of) adequate measures or help services
 - Adequate/ inadequate school and curriculum — presence / absence of role models
 - Dissatisfaction with French school — desire to study in English
 - Family's financial needs — necessity of contributing financially
 - Desire for greater financial autonomy
 - Influence from peers in school and outside school: role of friends and other South Asian students
 - Personal or family problems
 - Other (*specify*)
- ⇒ *To your knowledge, what happens to South Asian children who drop out of school — where do they end up?*
 - Work
 - Adult education: in English / in French
 - Return to school (professional training — high school - cegep - university)
 - Leave Quebec
 - In the streets (vagabonding, itinerants, gangs, etc.)
 - Other (*specify*)

6. Opinions concerning the support offered by the school

Have your children ever participated in special projects aiming at school success or benefited from services offering pedagogical, linguistic or psychosocial support offered at ... school? — Could you tell us about it?

- Special projects
 - Adequate / inadequate: motives - explanations
 - Satisfied / dissatisfied: motives - explanations
 - Participation: yes / no — which ones?
 - Services
 - Adequate / inadequate: motives - explanations
 - Satisfied / dissatisfied: motives - explanations
 - Use: yes / no — which ones?
- ⇒ *Do you believe that these types of projects and services were of use — could be of use — to help them? Why and how?*
- Yes / No
 - Motives — explanations — how

- ⇒ ***According to you, what could the school do further or differently to help your children succeed their high school studies? — What are your expectations in this regard?***
- Pedagogical or linguistic support
 - Academic adaptation services or other psychosocial services
 - Active intervention plan (PIA)
 - Homework and lessons help — directed studies
 - Recovery — catching up — levelling
 - Twinning — sponsoring — tutoring
 - Personalized orientation service
 - Social integration measures
 - School curriculum adaptation
 - Extracurricular or community projects aiming at participation of South Asian students or highlighting important South Asian community personalities (e.g. Mahatma Gandhi)?
 - Sporting or other activities in which South Asian students excel
 - Other

7. Involvement in the children's studies

How are you involved in your children's studies? — What kind of help do you bring them?

- Type of help brought: e.g. quiet place to study, discipline (study / T.V. and other activities), help with school projects, dictionaries or other reference books, etc.)

⇒ ***Do you feel you can really help them? — If not: why?***

- Lack of information or support from the school
- Linguistic barriers — poor knowledge of French
- Level of schooling / of children
- Overworked
- Parent-child relational problems
- Other (*specify*)

⇒ ***Do you desire to be further involved? — Do you feel that you need help or support in this regard from the school or organisations in your community? — Could you give us examples of help which you would find useful?***

⇒ ***As a parent, how do you perceive your role in your children's academic success, in contrast to what you had — or what parents in general have — in your country of origin? — What are the main differences? — Are you comfortable with the role attributed to parents, here in Quebec?***

8. School-parent relations

When do you meet — have you ever met — members of the school staff, directors, your children's teachers, and / or other staff?

- Directors
- Teachers
- Other school staff

⇒ *How do the directors, the teachers or the other school staff communicate with you? — How do you communicate with the school?*

- Means of communication
 - Snail mail
 - Letter transmitted via the student — message in agenda
 - Telephone calls
 - Personal contact — meetings
 - Through community organisations
 - Other (*specify*)
- Language used: French / English / other
- Opinion

⇒ *Generally speaking, how would you qualify your relationship with ... school?*

- Quality of the relations: excellent — very good — good — bad — very bad
- Frequency of the relations: very frequent — frequent — rare — very rare - nonexistent

⇒ *What would you suggest to facilitate or improve the communication between you and the school?*

9. Participation in school or school board activities

What was the last activity you participated in, here at ... school? — Do you often participate in this type of activity?

- Frequency of participation: very often — often — rare — very rare — never
- Type of activity:
 - Information meetings (e.g. start of school year, graduation, etc.)
 - One-on-one parent-teacher meetings or with other school staff
 - Other activities directly related to the child
 - Parties or intercultural activities
 - Volunteering
 - Other types of permanent or occasional activities
 - Other (*specify*)

⇒ *Are some of you members of the orientation committee / governing board or other committees or parent groups at the school or the school board? Which ones?*

- Governing board
- Committees or subcommittees at the school — parents' participation organisations (OPP)

- Central school board committee
 - Other (*specify*)
- ⇒ *What incites you — would incite you — to further participate in the activities organised by the school or your involvement in certain committees?*
- Linguistic factors — better knowledge of French
 - Cultural factors: Used to participating in the country of origin
 - Availability — more free time
 - Communication — quality of school-parent relations
 - More information on activities or committees
 - Other (*specify*)
- ⇒ *Generally speaking, do you feel welcome and at ease at ... school? — What do you think of the welcome you receive there?*

10. Desired interventions

In your opinion, how can parents / the community / the school further — or differently - intervene to support the academic success of South Asian students? — If you had only one suggestion to make in this regard, what would it be?

- The parents
 - The community
 - The school
- ⇒ *According to you, what impact could the collaboration between the school and yourself, as parent, have on your children? — For the youth of the South Asian (or specify Indian, Pakistani, Bangladeshi, Sri Lankan) community in general?*
- ⇒ *Are you aware of any interventions aiming at supporting the success and school retention of youth which would have been implemented in certain schools, by parent groups, or by community organisations? Could you tell us about them?*
- ⇒ *According to you, would these types of interventions benefit your children or the South Asian community youth in general? — Would it be possible to implement them here, at ... school?*

11. Comments or suggestions

Would you have any suggestions or other comments related to the questions we have just discussed? — Are there some elements we have not discussed which you find important?

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COLLABORATION!

**ANNEXE 10
GRILLE D'ENTREVUE
ÉLÈVES**

**Canevas général d'entrevue
Élèves**

Préambule: Présentation des intervieweurs
Présentation de la recherche et de ses objectifs
Objectifs, modalités et durée de l'entrevue
Confidentialité et utilisation des informations recueillies
Garantie d'anonymat
Autorisation d'enregistrer l'entrevue
Questions de la personne interviewée

1. Caractéristiques des élèves

Pourriez-vous vous présenter, à tour de rôle, en indiquant votre :

- Âge
- Lieu de naissance
 - Québec
 - Ailleurs au Canada
 - Au pays d'origine (*Préciser*)
 - Autre (*Préciser*)
- En quelle année votre famille a-t-elle immigré au Canada? Quel âge aviez-vous à ce moment?
- Votre langue maternelle
- Niveau scolaire
 - Secondaire 4
 - Secondaire 5
- Programme
 - Général
 - Professionnel
 - Cheminement particulier de formation
 - Classe d'accueil ou de francisation
 - Soutien linguistique
 - Autre (*préciser*)
- Où est-ce que vous avez fait vos études primaires?
 - Au Québec : Ville, école
 - Ailleurs au Canada : Ville, Province
 - Au pays d'origine (*Préciser*)
 - Autre (*Préciser*)
- Si vous êtes né à l'extérieur du Québec et que vous êtes arrivé à l'âge de la scolarisation, à quel niveau scolaire êtes-vous entré à l'école québécoise?
 - Préscolaire
 - Primaire (1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e, 6^e)
 - Secondaire (1, 2, 3, 4, 5)
- Depuis combien de temps fréquentez-vous l'école ...?
 - Nombre des mois/d'années

2. Insertion sociale dans l'école ... (nom de l'école)

⇒ ***Avez-vous, vous et vos parents, choisi librement de vous inscrire dans une école française?***

⇒ ***Pourquoi avez-vous choisi cette école?***

- Projet éducatif de l'école
 - Programmes éducatifs offerts
 - Classes d'accueil ou de francisation
 - Désir d'apprendre le français
 - Climat général de l'école
 - Proximité de l'école
 - Présence d'autres étudiants d'origine sud asiatique
 - Présence de personnel scolaire d'origine sud asiatique
 - Autre (*Préciser*)
- ⇒ ***Êtes-vous heureux de fréquenter l'école ...?***
- Très heureux – heureux – comme-ci, comme-ca – pas très heureux – pas heureux du tout
- ⇒ ***Qu'est-ce que vous aimez le plus à cette école?***
- Enseignement - activités pédagogiques
 - Sports ou activités parascolaires
 - Relations sociales : personnel de l'école - présence d'amis
 - Climat général de l'école - relations ethniques entre les élèves, avec le personnel de l'école
 - Langue d'usage (à la classe - à l'extérieur de la classe)
 - Mesures d'aide et de soutien (par exemple, le rattrapage, le tutorat, etc.)
 - Quartier dans lequel est située l'école
 - Autre (*préciser*)
- ⇒ ***Avez-vous des amis dans cette école? Sont-ils les mêmes que vous avez en dehors de l'école? De quelle origine sont-ils?***
- ⇒ ***Dans votre école, y a-t-il déjà eu des tensions ou incidents entre groupes ethniques ou linguistiques dans lesquels vous avez été impliqués? Pourriez-vous nous en parler?***
- Type de problèmes ou tensions – Intensité sur une échelle de 1 à 5 (5 = plus forte)
 - Problème permanent/récurrent/ponctuel
 - Solutions apportées – implication de l'école/des parents/d'organisme(s) communautaire(s)
- ⇒ ***Quels ont été vos sentiments après ces tensions? Est-ce que cela a influencé votre vécu scolaire, votre sentiment envers :***
- *l'école?*
 - *le Québec?*
 - *l'immigration?*
- ⇒ ***Si vous pouviez changer quelque chose dans votre école, qu'est-ce que ce serait?***

3. Intégration scolaire – premiers contacts avec l'école québécoise

Comment décririez-vous vos premiers contacts avec le milieu scolaire québécois?

- Première école
- Première classe
- Premier(s) professeur(s)
- Difficultés rencontrées (le cas échéant)

⇒ ***Quelle est votre langue d'usage à la maison?***

⇒ ***Quelle(s) langue(s) utilisez-vous avec les ami(e)s?***

- À l'école
- À l'extérieur de l'école

⇒ ***Vos parents sont plus à l'aise avec le français ou avec l'anglais?***

⇒ ***Est-ce que vous avez passé par une classe d'accueil ou de francisation? Si oui, combien du temps êtes-vous resté(e) dans cette classe? Comment l'avez-vous trouvée? Parlez-nous de votre expérience SVP.***

- Contacts avec le professeur de classe d'accueil ou de francisation
- Autres élèves
- Services de soutien
- Difficultés rencontrées (le cas échéant)

⇒ ***Comment la transition à la classe régulière s'est-elle passée? Avez-vous affronté des problèmes? Pourriez-vous nous en parler?***

- Isolement – estime de soi – confiance en soi – barrières linguistiques-Intimidation

⇒ ***Avez-vous suivi des cours dans le cadre du programme PELO, donné à l'école ...? (ex. cours d'ourdou, de pendjabi, etc.)? Si oui, pendant combien de temps?***

- Nombre de mois/d'années

⇒ **Pour ceux qui ont commencé leurs études dans leur pays d'origine : quelles sont les principales différences entre les deux systèmes scolaires?**

- Similaires/différents - mieux/pire
- Motivations - explications
- Méthodes pédagogiques : pays d'origine/Québec (par exemple, la mémorisation)
- Curriculum de l'école : pays d'origine/Québec (par exemple, présence/absence de modèles)
- Niveau scolaire : pays d'origine/à l'arrivée au Québec
- Langue d'enseignement : pays d'origine/Québec
- Soutien des parents ou de la communauté : pays d'origine/Québec
- Attitudes - les attentes des étudiants, des enseignants et du personnel de l'école : pays d'origine/Québec

- Intégration sociale ou scolaire de l'élève - des liens avec les pairs : pays d'origine/Québec
- La famille et le milieu socioéconomique : pays d'origine/Québec
- Autre (*préciser*)

⇒ *De 1 à 10 –1 étant « difficile » et 10 étant « facile »– Comment décririez-vous vos contacts actuels avec votre école?*

- Vos professeurs
- Les autres jeunes

4. Performance scolaire

Est-ce que vous avez déjà participé à des projets spéciaux visant la réussite scolaire ou avez-vous déjà bénéficié des services d'accompagnement pédagogique, linguistique ou psychosociaux offerts par votre école? Pourriez-vous nous en parler?

- Projets spécifiques
 - Adéquats ou inadéquats : motifs - explications
 - Satisfait/insatisfait : motifs - explications
 - Participation : oui/non - lesquels?
- Services
 - Adéquats ou inadéquats : motifs - explications
 - Satisfait/insatisfait : motifs - explications
 - Participation : oui/non - lesquels?

⇒ *Croyez-vous que ces types de projets et services ont été utiles/pourraient être utiles pour vous aider? Pourquoi et comment?*

- Oui/non
- Motivations - explications - comment

⇒ *Selon vous, qu'est-ce que l'école pourrait faire davantage pour vous aider à réussir vos études secondaires? Quelles sont vos attentes à cet égard?*

- Soutien pédagogique ou linguistique
- Services d'adaptation scolaire ou d'autres services psychosociaux
- Devoirs et leçons d'aide (tu veux dire « Aide aux devoirs et aux leçons »?)
- Récupération - rattrapage - mise à niveau
- Jumelage - parrainage - tutorat
- Services d'orientation personnalisés
- Mesures d'intégration sociale
- Adaptation des programmes scolaires
- Projets parascolaires ou communautaires visant la participation des élèves originaires de l'Asie du Sud en soulignant les personnalités importantes de la communauté (Mahatma Gandhi)
- Autres

5. Aspiration éducative

- ⇒ *À votre avis, quel est le diplôme le plus utile pour trouver un emploi ici au Québec ?*
- Aucun diplôme n'est nécessaire
 - Un diplôme du secondaire
 - Un baccalauréat
 - Une maîtrise
 - Un doctorat
- ⇒ *Jusqu'à quel niveau pensez-vous continuer vos études?*
- Diplôme du secondaire
 - Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Doctorat
- ⇒ *Quel métier rêvez-vous d'exercer?*
- ⇒ *Est-ce que vous travaillez actuellement?*
- ⇒ *Si oui, où? Pourquoi? Combien d'heures par semaine? Est-ce que vos parents sont d'accord avec le fait que vous travaillez?*

6. Identité

Comment vous identifiez-vous?

- Québécois
 - Canadien
 - Pakistanais – Indien – Sri-lankais – Bengali
 - Une combinaison (*spécifier*)
- ⇒ *Est-ce que des non-Sud-Asiatiques vous ont déjà pris pour un Arabe ici au Québec?*
- ⇒ *Si vous n'êtes pas musulman, vous est-il déjà arrivé qu'on vous identifie comme musulman?*

7. Implication des parents

Est-ce que vos parents s'intéressent à votre quotidien scolaire? Si oui, à quelle fréquence?

- ⇒ *Comment vos parents sont-ils impliqués dans vos études? Quel type d'aide vous apportent-ils?*
- Type d'aide apportée (par exemple, endroit calme pour étudier)
 - Aide dans les projets scolaires (par exemple, dictionnaires ou autres ouvrages de référence, etc.)
- ⇒ *Est-ce que vous sentez leur aide efficace? Si non, pourquoi?*
- Manque d'information ou de soutien de la part de l'école

- Barrières linguistiques - une mauvaise connaissance du français
- Niveau de scolarité
- Problèmes relationnels entre parents et jeunes
- Autres (*préciser*)

8. Relations école-parents

Pendant l'année scolaire, vos parents ont-ils rencontré les membres du personnel de l'école, les directeurs, les enseignants et/ou d'autres employés de votre école?

- Le personnel de l'école
 - Les directeurs
 - Les enseignants
 - Autres
- ⇒ ***Comment communiquent-ils avec les administrateurs, les enseignants ou les autres membres du personnel scolaire? Comment l'école communique-t-elle avec eux?***
- Moyens de communication
 - Courriel
 - Lettre transmise par l'intermédiaire de l'élève - message dans l'agenda
 - Appels téléphoniques
 - Contact personnel - réunions
 - Organismes communautaires
 - Autre (*préciser*)
 - Langue utilisée : français/anglais/autres
- ⇒ ***De manière générale, comment qualifiez-vous la relation de vos parents avec l'école?***
- Qualité des relations : excellentes - très bonnes - bonnes - mauvaises - très mauvaises
 - Fréquence des relations : très fréquentes - fréquentes - rares - très rares - inexistantes
- ⇒ ***Que proposeriez-vous afin de faciliter ou d'améliorer la communication entre vos parents et l'école?***

9. Participation des parents à l'école ou aux activités des conseils scolaires

Quelle a été la dernière activité à laquelle vos parents ont participé, ici, à l'école? Ont-ils souvent participé à ce type d'activité?

- Fréquence de la participation: très souvent - souvent - rare - très rare - jamais
- Type d'activité :
 - Réunions d'information (par exemple au début de l'année scolaire, l'obtention du bulletin, etc.)
 - Rencontres parents-enseignants ou autre personnel scolaire
 - Diverses activités directement liées au jeune
 - Fêtes ou activités interculturelles
 - Bénévolat

- D'autres types d'activités permanentes ou occasionnelles
- Autres (*préciser*)

⇒ *Y a-t-il parmi vous un élève dont l'un des parents est membre du comité d'orientation/conseil d'administration ou d'autres comités ou groupes de parents à l'école ou à la commission scolaire? Lesquels?*

10. Commentaires ou suggestions

À votre avis, y a-t-il quelque chose que l'école peut faire pour favoriser la réussite scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud?

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE COLLABORATION!

ANNEXE 11
QUESTIONNAIRE
VERSION FRANÇAISE

Questionnaire confidentiel et anonyme

La réussite scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud :
impact des facteurs familiaux, communautaires et systémiques
Hiver et printemps 2012

Cher parent,

Ce questionnaire n'est pas un test psychologique ni un examen. Son objectif principal est d'identifier et d'explorer, pour la première fois au Québec, certains facteurs susceptibles de favoriser la réussite scolaire des élèves d'origine sud-asiatique.

Vous pouvez participer à cette recherche si vous avez un enfant qui a fait au cours des 15 dernières années, ou est actuellement en train de faire, ses études secondaires dans une école publique française au Québec.

Si vous avez plus d'un enfant qui fréquente/a fréquenté l'école française publique au Québec, s'il vous plaît, remplir ce questionnaire en fonction de votre enfant le plus jeune.

Essayez de répondre à toutes les questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Votre participation est très importante. Toutes les informations recueillies ici sont confidentielles et anonymes et seule la responsable de la recherche y aura accès. Vous pouvez donc écrire vos pensées librement.

Vous ne devez pas signer ou écrire votre nom.

INSTRUCTIONS :

1. Lisez attentivement les questions ou les énoncés.
2. Répondez aux questions en cochant une case ou en écrivant un mot si la question contient un espace blanc comme celui-ci -----.
3. Portez une attention particulière aux mots soulignés. Ceux-ci fournissent des instructions ou des explications importantes.
4. Vous remarquerez que certaines questions sont en même temps au présent et au passé. Si votre enfant est encore au secondaire, répondez en fonction de votre perception de la réalité actuelle. Si elle/il a fini/a quitté son secondaire, répondez en fonction de votre perception de l'époque.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Chercheure :

Mahsa Bakhshaei, Étudiante au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de la recherche :

Marie Mc Andrew, Professeure titulaire, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

ÉTAPE 1 : INFORMATIONS GÉNÉRALES

<p>1. Votre sexe</p> <p><input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M</p>	<p>6. Vos connaissances de l'anglais</p> <p><input type="checkbox"/> Très bonnes <input type="checkbox"/> Bonnes <input type="checkbox"/> Moyennes <input type="checkbox"/> Mauvaises <input type="checkbox"/> Très mauvaises</p>
<p>2. Votre pays d'origine</p> <p><input type="checkbox"/> Inde <input type="checkbox"/> Pakistan <input type="checkbox"/> Bangladesh <input type="checkbox"/> Sri Lanka <input type="checkbox"/> Autre <i>Précisez</i></p>	<p>7. Vos connaissances du français</p> <p><input type="checkbox"/> Je suis au chômage <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Plus</p>
<p>3. Votre langue maternelle</p> <p><input type="checkbox"/> Pendjabi <input type="checkbox"/> Tamoul <input type="checkbox"/> Bengali <input type="checkbox"/> Ourdu <input type="checkbox"/> Cinghalais <input type="checkbox"/> Autre <i>Précisez</i></p>	<p>8. Combien d'emplois occupez-vous simultanément ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très bonnes <input type="checkbox"/> Bonnes <input type="checkbox"/> Moyennes <input type="checkbox"/> Mauvaises <input type="checkbox"/> Très mauvaises</p>
<p>4. Nombre de vos enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Plus</p>	<p>9. Quelle profession exerciez-vous dans votre pays d'origine ?</p> <p><i>Précisez</i></p> <p><input type="checkbox"/> Sans objet (j'étais sans emploi)</p>
<p>5. Votre niveau d'éducation</p> <p><input type="checkbox"/> Études primaires ou secondaire non terminées <input type="checkbox"/> Études primaires <input type="checkbox"/> Études secondaires <input type="checkbox"/> Études collégiales <input type="checkbox"/> Études universitaires</p>	<p>10. Quelle profession exercez-vous actuellement au Québec ?</p> <p><i>Précisez</i></p> <p><input type="checkbox"/> Sans objet (j'étais sans emploi)</p>

ÉTAPE 2 : VOTRE IMMIGRATION AU CANADA ET AU QUÉBEC

1. En quelle année avez-vous immigré au Canada ?	
2. Quel est votre statut d'immigration ici au Canada ? <input type="checkbox"/> Réfugié/Demandeur du statut de réfugié <input type="checkbox"/> Citoyen <input type="checkbox"/> Résident permanent <input type="checkbox"/> Résident temporaire <input type="checkbox"/> Autre <i>Précisez</i>	
3. Pour quelle raison <u>principale</u> avez-vous immigré ? <input type="checkbox"/> Améliorer ma sécurité financière <input type="checkbox"/> Rejoindre les membres de la famille <input type="checkbox"/> Offrir à mes enfants un meilleur accès à l'éducation <input type="checkbox"/> Situations politiques et sociales difficiles dans mon pays d'origine (envie de vivre dans une société libre) <input type="checkbox"/> Autres <i>Précisez</i>	
4. Avez-vous choisi d'immigrer au Canada plutôt que dans un autre pays ? <input type="checkbox"/> Oui → ALLEZ À LA QUESTION 5 <input type="checkbox"/> Non → ALLEZ À LA QUESTION 6	5. Pourquoi avez-vous choisi le Canada pour immigrer ? <input type="checkbox"/> Excellente réputation internationale du Canada pour les bonnes conditions de vie <input type="checkbox"/> Présence des membres de ma famille au Canada <input type="checkbox"/> Présence de réseaux de passeurs structurés vers le Canada <input type="checkbox"/> Possibilité perçue de l'emploi <input type="checkbox"/> Poursuite de mes études au Canada <input type="checkbox"/> Connaissance de l'anglais <input type="checkbox"/> Autres <i>Précisez</i>
6. À l'intérieur du Canada, avez-vous choisi particulièrement le Québec plutôt qu'une autre province ? <input type="checkbox"/> Oui → ALLEZ À LA QUESTION 7 <input type="checkbox"/> Non → ALLEZ À LA QUESTION 8	7. Pourquoi avez-vous choisi le Québec ? <input type="checkbox"/> Excellente réputation internationale de cette province pour les bonnes conditions de vie <input type="checkbox"/> Présence des membres de ma famille dans cette province <input type="checkbox"/> Immigration accélérée par le passage par cette province <input type="checkbox"/> Possibilité perçue de l'emploi <input type="checkbox"/> Réalisation de mes études dans cette province <input type="checkbox"/> Connaissance du français <input type="checkbox"/> Autres <i>Précisez</i>
8. Est-ce qu'au moment de votre immigration au Canada, tous les membres de votre famille étaient ensemble ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	

9. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « *De façon générale, je suis satisfait d'avoir immigré au Québec* » ?

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord

10. Pensez-vous à immigrer aux États-Unis ou au Canada anglais ?

- Oui
- Non

ÉTAPE 3 : VOTRE INTÉGRATION

<p>1. Avez-vous fait des études ou suivi une formation professionnelle depuis votre arrivée au Canada ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>	
<p>2. Dans le cadre de votre emploi actuel, êtes-vous souvent en contact avec les communautés sud-asiatiques ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p><input type="checkbox"/> Sans objet (Je ne travaille pas)</p>	
<p>3. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ?</p> <p><i>« Au moment de notre arrivée au Québec, le <u>gouvernement québécois</u> nous a aidés dans les premiers mois de notre installation (ex. informations pour avoir le numéro d'assurance sociale, pour louer un appartement, pour acheter une maison, pour rechercher un emploi, etc.) »</i></p> <p><input type="checkbox"/> Oui → ALLEZ À LA QUESTION 4</p> <p><input type="checkbox"/> Non → ALLEZ À LA QUESTION 5</p>	<p>4. Comment évaluez-vous les services mentionnés dans la question précédente ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très bons</p> <p><input type="checkbox"/> Bons</p> <p><input type="checkbox"/> Moyens</p> <p><input type="checkbox"/> Mauvais</p> <p><input type="checkbox"/> Très mauvais</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne m'en souviens pas</p>
<p>5. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ?</p> <p><i>« Au moment de notre arrivée au Québec, des <u>organismes communautaires</u> nous ont aidés dans les premiers mois de notre installation (ex. informations pour avoir le numéro d'assurance sociale, pour louer un appartement, pour acheter une maison, pour rechercher un emploi, etc.) »</i></p> <p><input type="checkbox"/> Oui → ALLEZ AUX QUESTIONS 6 ET 7</p> <p><input type="checkbox"/> Non → ALLEZ À LA QUESTION 8</p>	<p>6. Est-ce que ces organismes communautaires s'occupaient uniquement des communautés sud-asiatiques ou servaient-ils les immigrants en général ?</p> <p><input type="checkbox"/> Ils s'occupaient uniquement des communautés sud-asiatiques</p> <p><input type="checkbox"/> Ils servaient les immigrants en général</p> <hr/> <p>7. Comment évaluez-vous les services de ces organismes ?</p> <p><input type="checkbox"/> Très bons</p> <p><input type="checkbox"/> Bons</p> <p><input type="checkbox"/> Moyens</p> <p><input type="checkbox"/> Mauvais</p> <p><input type="checkbox"/> Très mauvais</p> <p><input type="checkbox"/> Je ne m'en souviens pas</p>
<p>8. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « <i>En général, les immigrants sont bien acceptés au Québec</i> » ?</p> <p><input type="checkbox"/> En accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plus ou moins en accord</p> <p><input type="checkbox"/> Ni en accord, ni en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> Plus ou moins en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> En désaccord</p>	
<p>9. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « <i>En général, les immigrants originaires de l'Asie du Sud sont bien acceptés au Québec</i> » ?</p> <p><input type="checkbox"/> En accord</p> <p><input type="checkbox"/> Plus ou moins en accord</p> <p><input type="checkbox"/> Ni en accord, ni en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> Plus ou moins en désaccord</p> <p><input type="checkbox"/> En désaccord</p>	

ÉTAPE 4 : VOTRE ENFANT ET L'ÉCOLE

À partir d'ici, répondez aux questions en fonction de votre enfant le plus jeune qui a fait au cours des 15 dernières années ou est actuellement en train de faire ses études secondaires au Québec*

1. Quel âge votre enfant a-t-il maintenant ? ans
2. Quel est son sexe ? <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
3. À quel niveau du secondaire est-il maintenant ? <input type="checkbox"/> Il a déjà terminé ses études secondaires <input type="checkbox"/> Classe d'accueil <input type="checkbox"/> Secondaire 1, 2 ou 3 <input type="checkbox"/> Secondaire 4 ou 5
4. Comment votre enfant apprécie-t-il (a-t-il apprécié) son école secondaire ? <input type="checkbox"/> Beaucoup <input type="checkbox"/> Assez bien <input type="checkbox"/> Peu <input type="checkbox"/> Pas du tout <input type="checkbox"/> Je ne sais pas
5. D'après vous, qu'est-ce qu'il apprécie (a apprécié) le plus à son école secondaire ? <input type="checkbox"/> Enseignement-activités pédagogiques <input type="checkbox"/> Activités parascolaires et sportives <input type="checkbox"/> Activités et climat interculturels <input type="checkbox"/> Relations sociales avec le personnel de l'école et les pairs <input type="checkbox"/> Autres <i>Précisez</i>
6. Comment ont été les résultats scolaires de l'année dernière de votre enfant/de la dernière année de votre enfant au secondaire ? <input type="checkbox"/> Très bons <input type="checkbox"/> Bons <input type="checkbox"/> Moyens <input type="checkbox"/> Faibles <input type="checkbox"/> Très faibles <input type="checkbox"/> Je ne m'en souviens pas

* L'utilisation du masculin dans ce questionnaire n'a que pour unique but d'alléger le texte et désigne autant les filles que les garçons.

ÉTAPE 5 : VOUS ET L'ÉCOLE DE VOTRE ENFANT

<p>1. Idéalement, quel niveau scolaire souhaitez-vous que votre enfant atteigne ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Aucun diplôme n'est nécessaire<input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires<input type="checkbox"/> Diplôme d'études collégiales<input type="checkbox"/> Diplôme d'études universitaires
<p>2. En général, quel a été <u>votre critère principal</u> pour choisir l'école secondaire de votre enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Réputation de l'école et ses exigences d'admission<input type="checkbox"/> Existence de services d'aide linguistique<input type="checkbox"/> Proximité de l'école<input type="checkbox"/> Présence d'élèves d'origine sud-asiatique<input type="checkbox"/> Autres <i>Précisez</i>
<p>3. À quelle fréquence communiquez-vous (communiquez-vous) avec le personnel de l'école de votre enfant ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Très souvent<input type="checkbox"/> Fréquemment<input type="checkbox"/> Rarement<input type="checkbox"/> Très rarement<input type="checkbox"/> Jamais
<p>4. Comment qualifiez-vous (qualifiez-vous) en général le niveau de communication de l'école de votre enfant avec vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Très bon<input type="checkbox"/> Bon<input type="checkbox"/> À peine acceptable<input type="checkbox"/> Mauvais<input type="checkbox"/> Très mauvais
<p>5. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « <i>Mon enfant fréquente (fréquentait) des organismes communautaires qui l'aident (l'aidaient) dans ses études</i> » ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Oui → ALLEZ AUX QUESTIONS 6 ET 7<input type="checkbox"/> Non → ALLEZ À LA PAGE SUIVANTE
<p>6. Est-ce que ces organismes desservent (dessaient) tous les immigrants ou sont-ils (étaient-ils) spécifiques aux communautés sud-asiatiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Ils desservent tous les immigrants<input type="checkbox"/> Ils sont spécifiques aux communautés sud-asiatiques
<p>7. Comment évaluez-vous les services de ces organismes ?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Très bons<input type="checkbox"/> Bons<input type="checkbox"/> À peine acceptables<input type="checkbox"/> Mauvais<input type="checkbox"/> Très mauvais<input type="checkbox"/> Je ne m'en souviens pas

ÉTAPE 6 : VOTRE OPINION SUR L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION QUÉBÉCOISES

1. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

a) « *Je suis très favorable au fait que mon enfant fréquente l'école française* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord

b) « *En général, j'ai été satisfait des résultats des tests de classement de mon enfant à son arrivée dans le système scolaire québécois* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord
- Sans objet (mon enfant est né au Canada)

c) « *À l'arrivée de mon enfant au secondaire, ce dernier et moi-même avons, en général, été bien informés par l'école sur les règlements, le curriculum et les programmes* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord

d) « *Les services de classe d'accueil sont (ont été) adaptés aux besoins de mon enfant* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord
- Sans objet (mon enfant est né au Canada)

e) « *La durée des classes d'accueil a été suffisante pour mon enfant* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord
- Sans objet (mon enfant est né au Canada)

f) « *Je pense que dans l'ensemble mon enfant a assez l'occasion d'être en contact avec des francophones de souche* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord

g) « *C'est positif que mon enfant soit en contact avec des enfants de différentes origines ethniques* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord

h) « *Dans l'ensemble, les enseignants de mon enfant ont (avaient) une attitude juste et équitable à son égard et n'ont pas (n'avaient pas) de préjugés à l'endroit de ma communauté* »

- En accord
- Plus ou moins en accord
- Ni en accord, ni en désaccord
- Plus ou moins en désaccord
- En désaccord

2. En général, comment qualifiez-vous les attentes des enseignants à l'égard de la performance scolaire de votre enfant ?

- Très élevée
- Élevée
- Moyenne
- Faible
- Très faible

3. À votre connaissance, y a-t-il (y a-t-il déjà eu) des tensions ou incidents entre des groupes ethniques ou linguistiques à l'école de votre enfant ?

- Oui → **ALLEZ À LA QUESTION 4**
- Non → **ALLEZ À LA PAGE SUIVANTE**

4. Votre enfant est-il (a-t-il été) impliqué dans ces tensions ?

- Oui
- Non

ÉTAPE 7 : CONCILIATION ENTRE VOS VALEURS FAMILIALES ET CELLES DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

1. Veuillez noter les énoncés suivants selon une échelle de 1 à 5 (1 étant tout à fait en désaccord et 5 étant tout à fait d'accord)

a) « Je suis contente du fait que l'école québécoise favorise le développement de l'individualisme chez nos jeunes »

1



2

3

4

5



b) « Je suis bien d'accord pour que l'école québécoise encourage nos filles à adopter des comportements plus libres et plus indépendants »

1



2

3

4

5



c) « Je suis favorable au fait que l'école québécoise outille nos enfants pour favoriser les relations égalitaires entre les aînés et les plus jeunes. »

1



2

3

4

5



2. Avez-vous déjà vu, dans le manuel scolaire de votre enfant, des représentations de votre pays d'origine ou de la communauté sud-asiatique qui vous ont semblées inadéquates ?

Oui

Non

Je ne sais pas

3. Avez-vous déjà demandé à l'école d'accommoder votre enfant pour des raisons religieuses et/ou traditionnelles ?

Oui → **ALLEZ À LA QUESTION 4**

Non → **LE QUESTIONNAIRE EST FINI!**

4. En général, avez-vous été satisfait des réponses de l'école ?

Beaucoup

Assez

Peu

Pas du tout

Je ne m'en souviens pas

ANNEXE 12
QUESTIONNAIRE
VERSION ANGLAISE

Confidential and Anonymous Questionnaire

***The Educational Success of Quebec Youth Originating from South Asia: The Impact of
Family, Community, and Systemic Factors***

Winter & Spring 2012

Dear Parent:

This questionnaire is not a psychological test or exam. It aims to better assess the level of academic performance of secondary students originating from South Asia, and to know your opinions in this regard. Since we also would like to understand what may influence different academic results among students, we will ask general questions your family, your activities, your immigration process, etc.

You are eligible to participate in this study if you currently have or if you have had, in the past 15 years, a child attending a French public high school in Quebec.

If you have more than one child who goes/has gone to a French public high school in Quebec, please fill out this questionnaire with your youngest child in mind.

Try to answer all the questions. There are no right or wrong answers.

Your participation is very important. All the information collected here is confidential and anonymous, and only those people involved in the research project will have access to it. You can therefore share your thoughts freely.

To keep this anonymity, you must not sign or write your name on this document.

INSTRUCTIONS :

1. Carefully read the questions or statements.
2. Answer the questions by checking a box or writing a word if the question contains a blank space like this: -----.
3. Pay special attention to what is underlined. These segments provide important instructions or explanations.
4. You will notice that some questions are at the same time located in the present and past. If your child is still in high school, answer according to your perception of current reality. If (s)he has finished or left high school, answer according to your perception of the time of her/his enrolment in it.

Thank you for your collaboration.

Researcher and Person in Charge of the Study:

Mahsa Bakhshaei, Ph.D. student, Department of Educational Administration and Foundations, Université de Montréal.

Research Supervisor:

Marie Mc Andrew, Chair holder, Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations. Professor, Department of Educational Administration and Foundations, Université de Montréal.

STEP 1: GENERAL INFORMATION

<p>1. Your gender</p> <p><input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M</p>	<p>6. Your English language proficiency</p> <p><input type="checkbox"/> Very good <input type="checkbox"/> Good <input type="checkbox"/> Average <input type="checkbox"/> Bad <input type="checkbox"/> Very bad</p>
<p>2. Your country of origin</p> <p><input type="checkbox"/> India <input type="checkbox"/> Pakistan <input type="checkbox"/> Bangladesh <input type="checkbox"/> Sri Lanka <input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i></p>	<p>7. Your French language proficiency</p> <p><input type="checkbox"/> Very good <input type="checkbox"/> Good <input type="checkbox"/> Average <input type="checkbox"/> Bad <input type="checkbox"/> Very bad</p>
<p>3. Your mother tongue</p> <p><input type="checkbox"/> Punjabi <input type="checkbox"/> Tamil <input type="checkbox"/> Bengali <input type="checkbox"/> Urdu <input type="checkbox"/> Sinhalese <input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i></p>	<p>8. How many jobs do you currently have?</p> <p><input type="checkbox"/> I am unemployed <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> More</p>
<p>4. How many children do you have?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> More</p>	<p>9. What profession did you practice in your home country?</p> <p><i>Specify</i></p> <p><input type="checkbox"/> Not applicable (unemployed)</p>
<p>5. Your level of education</p> <p><input type="checkbox"/> Primary or secondary education not completed <input type="checkbox"/> Primary school certificate <input type="checkbox"/> Secondary school certificate <input type="checkbox"/> College-level certificate <input type="checkbox"/> University diploma</p>	<p>10. What is your profession in Quebec?</p> <p><i>Specify</i></p> <p><input type="checkbox"/> Not applicable (unemployed)</p>

STEP 2: YOUR IMMIGRATION TO CANADA AND QUEBEC

<p>1. In what year did you immigrate to Canada?</p>	
<p>2. What is your immigration status in Canada?</p> <p><input type="checkbox"/> Refugee / Refugee claimants</p> <p><input type="checkbox"/> Citizen</p> <p><input type="checkbox"/> Permanent resident</p> <p><input type="checkbox"/> Temporary immigrant</p> <p><input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i></p>	
<p>3. What was your main reason for immigrating?</p> <p><input type="checkbox"/> Improve my financial status</p> <p><input type="checkbox"/> Join my family</p> <p><input type="checkbox"/> Provide my children with better education opportunities</p> <p><input type="checkbox"/> Difficult political and social circumstances in country of origin (desire to live in a free society)</p> <p><input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i></p>	
<p>4. Did you have any choice other than Canada for immigration?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes → GO TO QUESTION 5</p> <p><input type="checkbox"/> No → GO TO QUESTION 6</p>	<p>5. Why did you choose Canada for immigration?</p> <p><input type="checkbox"/> International reputation of Canada for good living conditions</p> <p><input type="checkbox"/> Presence of family members in Canada</p> <p><input type="checkbox"/> Presence of human networks to help with the immigration to Canada</p> <p><input type="checkbox"/> Potential job opportunity</p> <p><input type="checkbox"/> Continuing education in Canada</p> <p><input type="checkbox"/> English language proficiency</p> <p><input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i></p>
<p>6. Within Canada, did you choose Quebec in particular over other provinces?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes → GO TO QUESTION 7</p> <p><input type="checkbox"/> No → GO TO QUESTION 8</p>	<p>7. Why did you choose Quebec?</p> <p><input type="checkbox"/> International reputation of Quebec for good living conditions</p> <p><input type="checkbox"/> Presence of family members in Quebec</p> <p><input type="checkbox"/> Immigration accelerated by passing through Quebec</p> <p><input type="checkbox"/> Potential job opportunity</p> <p><input type="checkbox"/> Continuing education in Quebec</p> <p><input type="checkbox"/> French language proficiency</p> <p><input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i></p>
<p>8. Were all your family members accompanying you at the time of immigration to Canada?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	
<p>9. To what extent do you agree with this statement?</p> <p style="text-align: center;"><i>« Overall, I am pleased to have immigrated to Quebec. »</i></p> <p><input type="checkbox"/> Totally agree</p> <p><input type="checkbox"/> Somewhat agree</p> <p><input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree</p> <p><input type="checkbox"/> Somewhat disagree</p> <p><input type="checkbox"/> Totally disagree</p>	
<p>10. Have you ever thought of immigrating to the United States or to the Anglophone part of Canada?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	

STEP 3: YOUR INTEGRATION

<p>1. Have you pursued any academic studies or participated in any professional training since arriving to Canada?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No</p>	
<p>2. As part of your current job, are you often in contact with South Asian communities?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Not applicable (I don't work)</p>	
<p>3. To what extent do you agree with this statement? «When we arrived in Quebec, <u>the provincial government</u> helped us during the first months of our settlement (e.g. providing information on how to obtain a social insurance number, to rent an apartment, to buy a house, to find a job, etc.)»</p> <p><input type="checkbox"/> Yes → GO TO QUESTION 5 <input type="checkbox"/> No → GO TO QUESTION 6</p>	<p>4. How would you evaluate the services mentioned in the previous question?</p> <p><input type="checkbox"/> Very good <input type="checkbox"/> Good <input type="checkbox"/> Average <input type="checkbox"/> Bad <input type="checkbox"/> Very bad <input type="checkbox"/> I don't remember</p>
<p>5. To what extent do you agree with this statement? «When we arrived in Quebec, <u>community organizations</u> helped us in the first months of settlement (e.g. providing information on how to obtain a social insurance number, to rent an apartment, to buy a house, to find a job, etc.)»</p> <p><input type="checkbox"/> Yes → GO TO QUESTION 6 & 7 <input type="checkbox"/> No → GO TO QUESTION 8</p>	<p>6. Did these community organizations serve only South Asian immigrants or immigrants in general?</p> <p><input type="checkbox"/> They only served South Asian immigrants <input type="checkbox"/> They served immigrants in general</p> <p>7. How would you evaluate the services of these organizations?</p> <p><input type="checkbox"/> Very good <input type="checkbox"/> Good <input type="checkbox"/> Average <input type="checkbox"/> Bad <input type="checkbox"/> Very bad <input type="checkbox"/> I don't remember</p>
<p>8. To what extent do you agree with this statement? «In general, immigrants are well accepted in Quebec. »</p> <p><input type="checkbox"/> Totally agree <input type="checkbox"/> Somewhat agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Somewhat disagree <input type="checkbox"/> Totally disagree</p>	
<p>9. To what extent do you agree with this statement? «In general, immigrants originating from South Asia are well accepted in Quebec. »</p> <p><input type="checkbox"/> Totally agree <input type="checkbox"/> Somewhat agree <input type="checkbox"/> Neither agree nor disagree <input type="checkbox"/> Somewhat disagree <input type="checkbox"/> Totally disagree</p>	

STEP 4: YOUR CHILD AT SCHOOL

1. How old is your child now?
2. Her/his gender? <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M
3. In which grade of high school is (s)he now? <input type="checkbox"/> (s)he has finished her/his high school <input type="checkbox"/> Classe d'accueil (welcoming class) <input type="checkbox"/> Secondary 1, 2 or 3 <input type="checkbox"/> Secondary 4 or 5
4. To what extent does/did your child like her/his high school? <input type="checkbox"/> To a great extent <input type="checkbox"/> Somewhat <input type="checkbox"/> Little <input type="checkbox"/> Not at all <input type="checkbox"/> I don't know
5. In your opinion, what does/did your child like the most about her/his high school? <input type="checkbox"/> Teaching-learning <input type="checkbox"/> Extracurricular and sports activities <input type="checkbox"/> Intercultural atmosphere and activities <input type="checkbox"/> Social relationships with school staff and classmates <input type="checkbox"/> Other <i>Specify</i>
6. How was the academic performance of your child during her/his past academic year/last year in high school? <input type="checkbox"/> Very Good <input type="checkbox"/> Good <input type="checkbox"/> Average <input type="checkbox"/> Weak <input type="checkbox"/> Very weak <input type="checkbox"/> I don't remember

STEP 5: YOU AND YOUR CHILD'S SCHOOL

1. Ideally, what is the highest level of education you desire your child to accomplish?

- No degree is required
- High school certificate
- College diploma
- University degree

2. In general, what was your main criterion for selecting your child's high school?

- Reputation of the school and its admission requirements
- Language assistance services
- Proximity of the school to the house
- Presence of students originating from South Asia
- Other *Specify*.....

3. How often do/did you communicate with the school staff of your child's high school?

- Frequently
- Occasionally
- Rarely
- Very rarely
- Never

4. How is/was the level of the communication of your child's high school with you?

- Very good
- Good
- Barely acceptable
- Poor
- Very poor

5. To what extent do you agree with this statement?

« *My child goes/went to community organizations that help(ed) her/him with her/his school work* »

- Yes → *GO TO THE QUESTIONS 6 & 7*
- No → *GO TO THE NEXT PAGE*

6. Do these organizations serve all immigrants, or specifically South Asian communities?

- They serve all immigrants
- They specifically serve South Asian communities

7. How would you evaluate the services of these organizations?

- Very good
- Good
- Barely acceptable
- Poor
- Very poor
- I don't remember

STEP 6: YOUR OPINION ON QUEBEC SCHOOLING AND EDUCATION

1. To what extent do you agree with the following statements?
- a. « *I am very pleased with my child's attendance in a French school.* »
- Totally agree
 - Somewhat agree
 - Neither agree nor disagree
 - Somewhat disagree
 - Totally disagree
- b. « *I am very pleased with the grade my child was placed in when (s)he arrived in the Quebec school system?* »
- Totally agree
 - Somewhat agree
 - Neither agree nor disagree
 - Somewhat disagree
 - Totally disagree
 - Not applicable (My child was born in Canada)
- c. « *Upon the arrival of my child in high school, (s)he and I had generally been well-informed about the school's regulations, curriculum and programs* »
- Totally agree
 - Somewhat agree
 - Neither agree nor disagree
 - Somewhat disagree
 - Totally disagree
- d. « *The French language courses (classes d'accueil or welcoming classes) are/were well-adapted to the needs of my child.* »
- Totally agree
 - Somewhat agree
 - Neither agree nor disagree
 - Somewhat disagree
 - Totally disagree
 - Not applicable
 - Not applicable (My child was born in Canada)
- e. « *The duration of the French language courses (classes d'accueil or welcoming classes) was enough for my child.* »
- Totally agree
 - Somewhat agree
 - Neither agree nor disagree
 - Somewhat disagree
 - Totally disagree
 - Not applicable (My child was born in Canada)
- f. « *I think that overall my child has enough opportunities to be in contact with French-speaking students.* »
- Totally agree
 - Somewhat agree
 - Neither agree nor disagree
 - Somewhat disagree
 - Totally disagree

g. « *It's good that my child in Quebec schools is in contact with those of different ethnicities* »

- Totally agree
- Somewhat agree
- Neither agree nor disagree
- Somewhat disagree
- Totally disagree

h. « *Overall, the teachers of my child have/had a fair and just attitude towards my child and have no prejudice against their ethnicity* »

- Totally agree
- Somewhat agree
- Neither agree nor disagree
- Somewhat disagree
- Totally disagree

2. In general, how would you describe teachers' expectations regarding the academic performance of your child?

- Very high
- Above average
- Average
- Below
- Very low

3. To your knowledge, is there/have there ever been any tensions or clashes between ethnic or linguistic groups in your child's school?

- Yes → **GO TO QUESTION 4**
- No → **GO TO THE NEXT PAGE**

4. Has your child ever been involved in such tensions?

- Yes
- No

STEP 7: RECONCILIATION OF YOUR FAMILY VALUES WITH THE VALUES OF QUEBEC SCHOOL

1. On the scale 1 to 5, to what extent do you agree with the three following statements?

a. « *I am happy that the Quebec education system promotes the development of individualism in our children* »

1



2

3

4

5



b. « *I totally agree that the Quebec education system encourages our daughters to behave more freely and independently* »

1



2

3

4

5



c. « *I am happy that the Quebec education system encourages children to establish equal relationships with their elders.* »

1



2

3

4

5



2. Have you ever seen in one of your child(ren)'s textbooks any representations of your home country or the South Asian community that seemed to you inappropriate?

- Yes
- No
- I don't know

3. Have you ever asked the school board to accommodate your child(ren)'s needs for religious or traditional practices?

- Yes → **GO TO QUESTION 4**
- No → **THE QUESTIONNAIRE IS FINISHED!**

4. In general, were you satisfied with the response of the school?

- To a great extent
- Some what
- Very little
- Not at all
- I don't remember

Thank you!