

Université de Montréal

2m11.2849.11

Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire chez les allophones des classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème}
secondaire de la région de Montréal.

Par
Borvil Achille Dadly

Département de sociologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître es Sciences (M. Sc)
en sociologie

Octobre 2000

© Borvil Achille Dadly, Octobre 2000



1990

Journal of the American

Journal of the American Medical Association
Volume 263, Number 1, January 7, 1990

Journal of the American
Medical Association

HM
15
W54
2001
N.006

Journal of the American
Medical Association

Journal of the American
Medical Association



Journal of the American
Medical Association

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les facteurs explicatifs de l'échec scolaire chez
les allophones des classes de 3^e, 4^e, et 5^e
secondaire de la région de Montréal

présenté par

Dadly Achille BORVIL

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mona-Josée GAGNON
Claire DURAND
Claude LESSARD

présidente du jury
directrice de recherche
membre du jury

Mémoire accepté le : 28 février 2001

Table des matières

Remerciements	i
Sommaire	ii
Liste des tableaux	iii
<u>Introduction</u>	1
<u>Chapitre I Principales théories explicatives de l'échec scolaire</u>	3
1.1. Origine et évolution du concept « échec scolaire»	4
1.2. Micro-système familial et échec scolaire	8
1.2.1. Origine sociale des familles.....	8
1.2.2. Taille des familles et rang de l'enfant	13
1.2.3. Relation parent – enfant et encadrement parental	14
1.3. Trajectoire sociale - migratoire	17
1.3.1. Connaissance de la langue et durée de résidence au pays d'accueil	19
1.4. Effet d'établissement	20
1.5. Relation École – Famille	24
1.6. La spécificité des élèves haïtiens	30
<u>Chapitre II Problématique</u>	33
2.1. Objet de recherche	33
2.2. Hypothèses de Recherche	37
<u>Chapitre III Méthodologie</u>	41
3.1. Description de la base de donnée	41
3.1.1. Population et échantillon	42
3.1.2. Questionnaire et collecte des données	42
3.2. Variables retenues	44
3.2.1. Variable dépendante.....	44
3.2.2. Variables indépendantes	45
3.3. Procédures d'analyse des données	59
<u>Chapitre IV Présentation des résultats</u>	62
<u>Facteurs explicatifs de l'échec et du redoublement scolaire des élèves immigrants</u>	62
4.1. Trajectoire sociale-migratoire de la famille.....	62
4.2. Caractéristiques socio démographiques	66
4.3. Relation parent-enfant et encadrement parental.....	67
4.4. Effet d'établissement	67
4.5. Modèle final de régression	69

Chapitre V <u>Interprétation des résultats</u>	72
5.1. Chez les élèves immigrants en général	72
5.1.1. Trajectoire sociale-migratoire.....	72
5.1.2. Caractéristiques socio démographiques.....	73
5.1.3. Encadrement parental.....	76
5.1.4 Effet d'établissement.....	77
5.1.5. Appartenance ethnique.....	79
5.2. Chez les élèves haïtiens	80
5.3. Conclusion	82
<u>Bibliographie</u>	84
Annexes	89
Annexe 1 questionnaire.....	89
Annexe 2 distribution des fréquences.....	116

Remerciements

Je tiens à remercier :

- Claire Durand pour sa constante disponibilité, sa patience et ses encouragements.
Il est certain que sans cette disponibilité, il m'aurait été impossible de réaliser ce travail en si peu de temps.
- Paul-Antoine Bien-Aimé qui m'a permis d'atteindre mes objectifs.
- Castel Jean-Baptiste et Pierre Joseph Ulysse pour leur soutien moral

Sommaire

La présente étude porte sur l'échec scolaire des élèves immigrants des classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} secondaire de la Région de Montréal. Ce travail se propose de déterminer les causes de l'échec chez un groupe d'élèves allophones et un groupe d'élèves haïtiens dans le but de voir s'il existe une différence entre les deux groupes. La banque de données utilisée provient d'une enquête sur les « jeunes des communautés culturelles de Québec et l'école » réalisée en 1993 par le Groupe de Recherche et d'Intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval (CRIRES) pour la direction de la recherche du ministère de l'Éducation. Les données sont traitées à l'aide du logiciel SPSS 9.0 et analysées par la méthode de régression multiple hiérarchique.

Comme hypothèses de départ nous avons posé que l'échec scolaire des allophones est associé à la trajectoire sociale-migratoire de la famille, aux caractéristiques socio-démographiques de la famille, à l'encadrement parental et à la relation parent- enfant ainsi qu'à l'effet d'établissement.

Les résultats des analyses de régression hiérarchique démontrent que l'échec chez les allophones est lié aux caractéristiques socio-démographiques de la famille (sexe de l'élève et structure de la famille), au niveau de scolarité des parents, à l'encadrement parental, au type d'école fréquenté par les élèves (public ou privé), à la perception des élèves de la diffusion de l'information au sein de l'établissement, à la participation des élèves aux décisions prises en ce qui concerne les activités d'apprentissage, à la qualité

de la relation entre les élèves et le personnel scolaire, à l'acceptation des élèves par le personnel de l'école. Chez les élèves haïtiens l'échec est associé à l'encadrement parental, au sexe de l'élève et à la participation des élèves aux décisions prises en ce qui concerne les activités d'apprentissage.

Mots clefs : échec scolaire, allophones,

Liste des tableaux

Tableau 1	: Résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables associées au succès scolaire	45
Tableau 2	: Résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables liées à la relation parent –enfant et à l’encadrement parental	51
Tableau 3	: Résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables liées à l’effet d’établissement	56
Tableau 4	: Résultats détaillés des régressions hiérarchiques pour l’ensemble des allophones Variable dépendante : succès scolaire.....	63
Tableau 5	: Résultats détaillés du modèle final des régressions hiérarchiques pour l’ensemble des allophones variable dépendante : succès scolaire.....	70
Tableau 6	: Résultats détaillés des régressions hiérarchiques pour les élèves haïtiens variable dépendante : succès scolaire.....	81

Introduction

Le problème de l'échec scolaire des élèves immigrants n'est pas nouveau. Que ce soit au Québec ou dans d'autres sociétés multiculturelles, beaucoup de chercheurs se sont déjà penchés sur le sujet. Cependant, depuis quelque temps, le phénomène de décrochage scolaire s'est amplifié au Québec comparativement au reste du Canada¹. En 1997, le pourcentage d'élèves qui abandonnait l'école avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaire était estimé à 27,4% (MEQ, 1997).

Les jeunes des communautés culturelles connaissent des difficultés particulières au cours de leur scolarisation et réussissent moins bien que les jeunes d'origine québécoise. Ils connaissent un retard scolaire dont la durée varie de un à trois ans (Maisonneuve, 1987) et un taux d'abandon des études collégiales plus élevé que les jeunes Québécois d'origines francophone et anglophone (Giroux, 1985 ; St-Germain, 1988). Certaines études datant des années 80 démontrent que les élèves d'origine haïtienne comparés aux autres élèves étrangers et aux francophones, rencontrent beaucoup plus de difficultés à l'école et forment le groupe qui présente le taux le plus élevé de retard scolaire (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1980). Ils obtiennent en moyenne des résultats inférieurs en français et en mathématiques, ont du mal à s'adapter et à s'intégrer au système scolaire québécois.

¹ Fortin et Picard (1999) rapportent que de toutes les régions du Canada, le Québec connaît le plus haut taux d'abandon scolaire.

Ce travail constitue une interrogation sur les facteurs liés à l'échec scolaire chez les allophones. Même si des études ont été déjà réalisées dans le but de détecter les causes de l'échec ou de proposer des solutions afin d'enrayer le mal, le problème demeure entier : le taux d'échec ne cesse d'augmenter surtout chez les élèves haïtiens. Hoang-Tram (1998) a constaté en 1998 que les élèves haïtiens de la commission des écoles catholiques de Montréal se trouvaient au-dessous de la moyenne et du taux de réussite en français, en Mathématique et dans l'ensemble des matières. Aussi, ce travail contribuera-t-il à éclairer le problème qui ne cesse de préoccuper les responsables de l'enseignement, les familles et les chercheurs. L'originalité de cette étude est de procéder à une comparaison entre le groupe des allophones et le groupe des Haïtiens, ceci dans le but de découvrir les points de ressemblance et de dissemblance et faire ressortir une éventuelle spécificité du cas haïtien.

Le travail comprend cinq chapitres. Le premier porte sur les principales théories développées sur l'échec scolaire. Il présente l'historique du phénomène et les principaux courants de pensée. Le deuxième chapitre présente la problématique de la recherche et les principales hypothèses. Dans le troisième chapitre sont exposées la méthodologie avec une description de la base de données, les variables retenues pour fins d'analyse et les procédures d'analyse des données. Le quatrième chapitre présente les résultats. Enfin le cinquième chapitre présente l'interprétation des résultats et la conclusion.

Chapitre I

Principales théories explicatives de l'échec scolaire

Les explications de l'échec scolaire sont nombreuses et variées. Pour les sociologues classiques (Baudelot et Establet, 1975 et 1976 ; Bourdieu et Passeron, 1970, Collins, 1980), l'échec résulte du fonctionnement du système scolaire qui correspond à la structure de la société et les inégalités observées à l'école reflètent les inégalités observées dans la société. Par contre, d'autres chercheurs (Boudon, 1985 ; Dubet et Martucelli, 1996) associent le phénomène de l'échec scolaire aux caractéristiques de l'individu; de là l'accent est mis sur les attitudes et les comportements des parents des élèves. En ce sens, les travaux sont centrés sur les processus familiaux internes c'est-à-dire sur les interactions au sein de la famille. Les éducateurs et les sociologues de l'éducation de leur côté ont mis l'accent sur des facteurs propres à l'école pour expliquer l'échec. Ces auteurs orientent leurs recherches sur le type d'établissement fréquenté par l'élève, le climat de l'école, la nature des interactions entre les maîtres et les élèves, les méthodes d'enseignement, les méthodes d'évaluation etc.

Dans cette étude, l'accent sera mis à la fois sur le rôle de la famille, sur les relations que les parents entretiennent avec l'école ainsi que sur le type d'établissement fréquenté pour tenter de cerner l'échec chez les élèves immigrants de Montréal dont la langue maternelle est autre que le français et l'anglais. Le texte qui suit présente un

historique du concept, les explications ayant trait au micro système familial, à l'effet d'établissement et à la relation école – famille.

1.1. Origine et évolution du concept « échec scolaire »

Le concept d'échec scolaire est connu sous des appellations différentes : retard scolaire, refus de l'école, insuccès scolaire, abandon de l'école, redoublement. L'échec scolaire apparaît comme un problème social à la fin des années 60. Bien que le concept soit récent, les réalités sociales qu'il recouvre ont toujours existé car l'école, pour répéter Best, n'a jamais connu « l'âge d'or de la réussite » (Best, 1997 : 8). Cependant l'échec était dissimulé parce qu'à cette époque les élèves étaient orientés dans des filières distinctes selon leur origine sociale et la fonction qu'ils avaient à remplir dans la société dans le but de maintenir la division sociale du travail (Durkheim cité par Steiner, 1990).

En effet, l'école dès son institutionnalisation aux environs du XIV^e siècle² est toujours confrontée à ce problème d'insuccès chez des groupes d'élèves. Avant 1950, l'échec se manifestait comme l'incapacité de certains groupes à atteindre le niveau de certificat d'études exigé. Ainsi l'échec était lié à une question d'aptitude. Les élèves

² Dans les sociétés anciennes, il n'existait pas une institution spécifique ayant pour fonction de transmettre les savoirs et les savoir – faire. La famille était le principal lieu où se faisait l'acquisition de connaissance. Avec le développement de l'industrialisation et de la division du travail, la fonction éducative est devenue spécialisée. Les connaissances qui habituellement étaient transmises par les parents ou des groupes indifférenciés se sont complexifiées. De là commence l'apprentissage auprès des maîtres. C'est ainsi qu'a pris naissance l'école qui va se développer avec le développement de la science et de la société pour ensuite devenir une institution régie par des lois et des normes reconnues par tous (Isambert-Jamati in Universalis corpus # 5).

qui ne réussissaient pas étaient qualifiés de « mauvais élèves », « d'élèves mal nés » (Best, 1997). Peu de temps après, la notion d'aptitude s'est vue remplacée par l'idéologie du « don ». À ce moment-là, l'élève en échec était considéré comme « non doué ».

À la fin des années 50, plusieurs enquêtes démographiques furent réalisées dans plusieurs pays comme la France, la Grande-Bretagne et les États-Unis sur la fréquentation scolaire, les inégalités d'accès à l'école, etc. Les résultats de ces études ont montré d'un côté que l'inégalité d'accès aux études existait partout; de l'autre côté que des élèves « doués » échouaient eux aussi aux examens. Aussi est-on amené à se questionner sur la nature de l'échec scolaire. On se demandait alors si c'est « l'enfant qui n'est pas adapté à l'école » ou plutôt « l'école qui n'est pas adaptée à l'enfant » (Best, 1997 : 9). C'est ainsi qu'au début des années 60 toutes les recherches ont été orientées vers le système scolaire et sa démocratisation. Les pédagogies utilisées dans les écoles, la formation des enseignants, les critères d'évaluation, les jugements, allaient devenir la principale préoccupation des pédagogues. L'échec scolaire comme problème social allait être l'objet de grands débats sur la pédagogie dans le monde éducatif et dans la presse. En ce sens, bon nombre d'ouvrages faisant état de la situation de l'échec dans les milieux scolaires et proposant des actions pour pallier le phénomène allaient être publiés. Certains éducateurs vont même « jusqu'à se servir de l'échec social comme moyen d'affirmer leur position dans le champ éducatif et de critiquer d'autres positions sans souci réel de vouloir traiter le problème » (Lahire, 1993 : 46). Environ 10 ans plus tard avec les transformations du système

éducatif et l'émergence de nouveaux problèmes sociaux, les éducateurs ont fait place aux sociologues de l'éducation qui vont orienter leurs études sur les classes sociales.

Jusqu'au début des années 70, les recherches sociologiques sur l'éducation étaient à la fois descriptives et théoriquement élaborées. Elles se présentaient notamment comme de simples constats de l'inégalité à l'école. Vers le milieu des années 1970, les sociologues de l'éducation ont changé de méthodologie. L'échec scolaire cesse d'être traité comme une simple question de pédagogie scolaire pour être analysé comme une réalité sociale complexe qu'on doit chercher à comprendre (Lahire, 1993 : 48).

Les recherches portant spécifiquement sur la scolarisation des enfants immigrants aux États-Unis et en France ont commencé dans les années soixante. Les premiers travaux dans ce domaine portaient sur la réussite ou l'échec des élèves dans le système d'enseignement. Dès le début, l'insuccès scolaire chez les élèves immigrés était associé à leur origine culturelle. Aux États-Unis par exemple, la majorité des études se concentraient sur la différence entre noirs immigrants et blancs et concluaient que l'échec des noirs s'expliquait par leur infériorité intellectuelle (Forquin, 1997). Dans toutes les analyses statistiques des inégalités de réussite à l'école de l'époque, que ce soit en Belgique, en Grande-Bretagne, en France ou en Allemagne, la variable nationalité (culture d'origine) s'imposait comme déterminant principal (Payet et Van Zanten, 1996; Ouali et Rea, 1994; Flitner-Merle, 1992).

Vers le milieu des années soixante-dix, d'autres études centrées uniquement sur les élèves immigrants mettaient en évidence le fait que certains de ces élèves réussissaient aussi bien que les élèves du groupe majoritaire. Ces résultats ont été confirmés par d'autres recherches qui montraient l'existence d'une certaine stratification dans la réussite scolaire. L'échec ou la réussite des élèves immigrants étaient plutôt fonction de la catégorie socio-professionnelle de leurs parents que de leur groupe ethnique. Par exemple, les Asiatiques étaient généralement présentés non seulement comme le groupe le plus performant mais aussi comme ayant de meilleurs résultats comparativement au groupe majoritaire (Swift, 1997 ; Manègre et Blouin, 1990).

En outre, d'autres chercheurs (Ouali et Rea; 1994; Swift, 1998, Forquin, 1998) ont montré que les résultats scolaires différaient au sein d'un même groupe minoritaire. On associe également l'échec des élèves immigrés au type d'immigration qu'ils ont connu. En ce sens, deux types de migrants sont distingués : ceux qui ont choisi volontairement d'immigrer (appelés minorités volontaires) et ceux qui ont été contraints de quitter leur pays d'origine (minorités involontaires). Aussi a-t-on constaté que les élèves des minorités volontaires réussissaient mieux que ceux des minorités involontaires. (Payet et Van Zanten, 1996). Ces faits prouvaient que la variable nationalité ne constituait pas en soi un facteur produisant nécessairement l'échec scolaire. Les études comparatives ont démontré que quelle que soit la nationalité considérée, les résultats scolaires divergeaient en fonction de l'origine

sociale des élèves. D'où l'importance accordée au système familial dans les études subséquentes.

1.2. Micro-système familial et échec scolaire

Ryan et Adams cités par Claes et Comeau (1996) distinguent quatre dimensions familiales qu'ils identifient comme quatre niveaux d'influence de la réussite scolaire. Ce sont : "les caractéristiques socio-démographiques des familles, les systèmes de valeurs familiales, les modes d'interaction familiale et les interactions familiales qui se centrent directement sur la vie scolaire, en d'autres termes, l'encadrement parental." (Claes et Comeau, 1996: 77). Dans les lignes qui suivent nous allons voir comment l'origine sociale de la famille peut influencer les résultats scolaires.

1.2.1. Origine sociale des familles

De nombreuses recherches³ ont fait ressortir le lien entre l'origine sociale des familles et l'échec scolaire. La variable origine sociale est définie en termes de distance sociale (différence de conditions matérielles entre les classes), de distance culturelle (différence de culture des classes) et de distance linguistique (différence de pratique langagière entre les classes) (Le Breton, 1998).

³ Forquin rapporte que la plus ancienne étude empirique sur la relation entre origine sociale et réussite / échec à l'école en France date de 1926 avec Courtis. En Grande-Bretagne, l'une des plus révélatrices est celle de Frazer en 1959 (Forquin, 1990; Swift, 1997).

Les sociologues classiques (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Lautrey,1980) postulent que la réussite ou l'échec des élèves est conditionnée par la position sociale de la famille dans la société. Les élèves dont les parents proviennent de catégories socio-professionnelles moins qualifiées connaissent un taux d'échec plus élevé que leurs camarades dont les parents proviennent de catégorie moyenne ou supérieure.

Les socio-linguistes comme par exemple Bernstein⁴ mettent l'accent sur les pratiques langagières des familles pour expliquer les différences des résultats scolaires des élèves. Pour ces auteurs, les pratiques langagières des familles jouent ainsi un rôle déterminant dans la performance scolaire de l'enfant et l'échec scolaire est dû à la pauvreté linguistique des familles défavorisées. Une étude menée par Bernstein et ses collaborateurs en 1975 sur la forme de langage utilisée dans les familles, a révélé l'existence de deux types de code linguistique: le code élaboré et le code restreint. Le code élaboré fait référence au langage formel défini comme l'incapacité de prévoir dans une série représentative d'énoncés, le lexique et l'organisation syntaxique qui seront utilisés dans la construction d'un discours. A l'opposé, le code restreint se réfère à un discours prévisible c'est-à-dire fabriqué à partir de choix syntaxiques limités.

Selon Bernstein, ces deux formes d'utilisation du langage, qui correspondent aux caractéristiques culturelles de deux types de familles, renvoient à deux modes de rapport au langage et du même coup à deux modes de socialisation différents, deux

⁴ Bernstein est cité par Forquin (1990), Duru-Bellat et Van Zanten (1999), Van Haecht (1998), Queiroz (1995), Swift (1997), Cacouault et Oeuvrard (1995).

modes de rapport à la réalité. Le type de socialisation favorisé par le code restreint et pratiqué dans les familles de milieu populaire est en contradiction avec celle que nécessite l'école. Aussi l'élève issu des familles défavorisées socialisé dans le langage restreint se trouve confronté à toute une série de difficultés qui, par la suite, vont entraîner son échec à l'école.

Pour des auteurs comme Bourdieu, Duru-Bellat et Forquin, le statut social de la famille et plus particulièrement son niveau culturel a un impact sur la carrière scolaire de l'enfant. Les enfants des catégories favorisées acquièrent dans leur milieu familial un ensemble de savoirs et de savoir-faire implicites qui constituent leur capital culturel. Ces acquisitions qui diffèrent suivant l'appartenance sociale de la famille expliquent en partie les inégalités de réussite à l'école (Bourdieu, 1966).

Dans la même ligne d'idées, Duru-Bellat (1992) et Forquin (1990) dans des études réalisées en France et en Grande-Bretagne sur la relation entre l'origine sociale des familles et les résultats scolaires des enfants soutiennent que les valeurs transmises dans les familles agissent de manière significative sur la performance de l'élève. Pour ces auteurs, il existe une relation entre les valeurs transmises dans les familles et celles véhiculées par l'école. En effet, les familles des classes moyenne et supérieure transmettent à leurs enfants les valeurs comme " le rationalisme ascétique, le volontarisme, l'esprit de compétition et le goût de l'effort" (Duru-Bellat, 1992 ; Forquin, 1990). Toujours d'après Duru-Bellat et Forquin ces valeurs porteraient les

enfants des classes supérieures à sacrifier les satisfactions immédiates pour faire place à des ambitions élevées à plus long terme.

A l'opposé, les familles des classes populaires prioriseraient les valeurs comme "le fatalisme, la passivité et l'irresponsabilité" (Duru-Bellat, 1992 ; Forquin, 1990). Ces valeurs qui sont en conflit avec celles prônées par l'école porteraient les membres des familles de classes défavorisées à avoir moins d'ambition et d'esprit de compétition. L'échec des élèves issus des milieux populaires serait dû au fait que les membres de leur catégorie sociale auraient en général des ambitions plus faibles, ambitions qui les auraient conduits à choisir des études de courte durée et à abandonner l'école en cours de route.

Dans son étude « appartenance sociale et réussite scolaire » effectuée en grande Bretagne, Swift (1997) propose une explication de l'échec scolaire découlant de la conception des familles de la finalité de l'instruction. D'après l'auteur, les familles favorisées ont tendance à concevoir l'instruction comme une fin en soi. Les familles défavorisées au contraire la perçoivent comme un moyen en vue de certaines fins pratiques. Pour ces familles, l'école représente un moyen d'intégration sociale. De ce fait, elles valorisent moins les connaissances acquises dans le domaine culturel mais accordent plus d'importance au succès scolaire car il conditionne l'insertion professionnelle. Certaines recherches montrent que ces familles sont passives en ce qui a trait au fonctionnement quotidien de l'école et sont définies par les enseignants comme "démissionnaires". Ces conceptions agissent sur la motivation des élèves. Les

recherches faites aux États-Unis et en Grande-Bretagne prouvent que les élèves qui considèrent l'instruction comme un moyen d'ascension sociale ont une plus forte chance de choisir les filières les moins valorisées (Swift, 1997).

Les recherches effectuées à Montréal sur les élèves en situation d'échec ont en effet constaté le lien existant entre l'appartenance des familles définie par leur statut socio-économique et l'échec scolaire. Statistique Canada rapporte qu'à Montréal, les risques d'échec scolaire des enfants issus des familles à faible revenu sont presque deux fois plus grands que ceux des autres enfants (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1996). Violette (1991) dans une étude faite en novembre 1990 auprès d'un certain nombre d'étudiants a observé que la plupart des étudiants qui abandonnent l'école vivent dans des milieux défavorisés et ont des parents très peu scolarisés.

Nascimento Do et Lefèbvre (1999) pour leur part dans une étude réalisée sur un échantillon de 718 parents de familles (dont 30% des familles sont migrantes et 70% non-migrantes) ayant au moins un enfant fréquentant l'école primaire ou secondaire publique francophone montréalaise en 1993 ont constaté qu'il existe un lien significatif entre la réussite scolaire des enfants et le niveau de scolarité des parents, leur revenu ainsi que leur occupation. L'étude a révélé que l'appartenance des parents (migrants et non-migrants) à la classe ouvrière joue négativement sur la réussite scolaire (Nascimento Do et Lefèbvre, 1999 : 34).

Par ailleurs, dans une recension des écrits américains et canadiens sur l'importance de la famille dans la réussite scolaire des enfants, Deslandes et Roger

(1994) ont démontré que les caractéristiques des parents et le mode de structuration de la famille jouent un rôle notable dans le devenir scolaire des élèves. Les enfants issus des familles mono- parentales ou recomposées, peu (ou non) scolarisées obtiennent moins de soutien de la part de leurs parents et présentent par conséquent plus de risque d'abandon. Cependant d'autres auteurs (Forehand, Armistead et Klein cités par Claes et Comeau, 1996) ont observé que des enfants vivant dans des familles recomposées réussissent à l'école. En ce sens, le divorce en soi n'agit pas sur la vie scolaire de l'enfant. Il en résulte que d'autres facteurs liés au divorce tels la baisse de supervision parentale et la réduction du support familial qui d'autre part sont associés à la taille des familles influencent négativement les résultats scolaires.

1.2.2. Taille des familles et rang de l'enfant

La taille de la fratrie ainsi que le rang d'un enfant dans la famille influenceraient négativement les résultats scolaires des élèves. Beaucoup d'études réalisées en Europe plus particulièrement en France (Best, 1997) en ce sens montrent que les enfants de fratrie nombreuse sont plus susceptibles d'échouer que ceux de fratrie de taille restreinte. Gayet, dans son étude sur les relations fraternelles, affirme que, en général les aînés et les fils uniques bénéficient de plus de supports dans les familles (Gayet, 1993). Aussi les aînés sont-ils plus susceptibles de réussir que leurs frères et / ou soeurs.

D'autres recherches portant sur la fratrie ont mis l'accent sur le sexe et la place de l'enfant. Ces recherches, en particulier celle de Kellerhals et Montandon (1991)

effectuée en Suisse sur des enfants de 16 ans, ont révélé que les aînés jouissaient d'un certain type de privilège au sein de la famille. Ces derniers ont tendance à choisir des formations plus longues que les autres enfants de la famille. Cette tendance vient du fait que les parents ont des aspirations plus élevées pour leurs aînés que pour leurs cadets et que les premiers sont porteurs des ambitions parentales. Mais cette aspiration des parents diffère suivant le sexe de l'aîné. Elles sont moins grandes lorsqu'il s'agit de premiers nés de sexe féminin. Ainsi donc l'échec d'un enfant serait à la fois lié à sa place dans la famille ainsi qu'à son sexe.

1.2.3. Relation parent – enfant et encadrement parental

La littérature européenne consultée sur le style et la participation parentale dans le suivi scolaire de l'enfant montre que le mode d'exercice de la fonction parentale à l'intérieur de la famille conditionne la réussite / l'échec des enfants à l'école. En effet l'interaction parent- enfant diffère selon les familles. Selon Kellerhals et Montandon (1991), certains parents suisses considèrent leurs enfants comme des partenaires avec qui ils discutent et négocient. Ces enfants se sentent très indépendants, ont une grande estime de soi et un sens de responsabilité. D'autres, au contraire, sont rigides dans leurs relations avec leurs enfants à qui ils imposent la soumission totale. Ces enfants s'avéreraient incompetents, irresponsables et moins autonomes.

Se basant sur les modes de conduite des parents avec leurs enfants dans la relation familiale, les chercheurs européens, américains et canadiens ont distingué trois styles d'exercice de l'autorité parentale : le style « permissif » caractérisé par un

faible contrôle et un soutien élevé des parents ; le style « autoritaire » défini par un contrôle élevé et un faible soutien et le style « autorisé » ou « autoritatif » marqué par un contrôle et un soutien élevés (Claes et Comeau, 1996 ; Baumrind cité par Deslandes et Royer, 1994 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Kellerhals et Montandon, 1991). À noter qu'à la place des termes permissif, autoritaire et autoritatif, Kellerhals et Montandon utilisent les termes maternaliste, statutaire et contractualiste.

D'après les recherches effectuées sur l'influence de la fonction parentale, les styles permissif et autoritaire favorisent l'échec scolaire. Par contre, le style autorisé (Duru-Bellat et Van Zanten emploient le terme « autorisé » pour parler du style le plus souple, Claes et Comeau le terme « autoritatif » alors que dans le texte de Deslandes et Royer, c'est le terme démocratique qui est utilisé) caractérisé par l'encouragement parental, l'imposition de règles et d'exigences claires et relativement rigides concernant les conduites des enfants à la maison et à l'extérieur, l'affection des parents pour leurs enfants influence de façon positive la réussite scolaire. Les enfants éduqués dans un milieu familial permissif ou autoritaire seraient donc moins avantagés dans le domaine scolaire que leurs pairs éduqués dans un milieu autorisé ou « autoritatif ».

Une étude effectuée par Steinberg, cité par Deslandes et Royer (1994), auprès de 6400 adolescents âgés de 14 à 18 ans de milieux différents, a fait ressortir une corrélation entre le style parental autoritatif et l'encadrement parental dans la

réussite scolaire. Selon cette étude, l'effet de l'encadrement parental sur la réussite scolaire s'est montré plus prononcé dans le cas des familles de style autorisé (ou autoritativ).

Le style parental agit sur les pratiques parentales liées au suivi scolaire de l'enfant. Aussi, l'implication parentale n'est-elle pas dépendante du statut socio-économique des familles mais du type d'interaction qui prévaut dans le milieu familial (Claes et Comeau 1996). D'autre part, les valeurs familiales orientent les pratiques éducatives parentales. Ainsi la valorisation des études par les parents se traduit par une forte mobilisation familiale et une grande motivation de réussite chez l'élève. Des études menées au Québec et ailleurs montrent que les familles qui accordent une grande importance aux études assument la supervision des travaux et des devoirs scolaires, surveillent le temps libre des enfants à la maison, les heures d'écoute des émissions télévisées et les incitent à de meilleurs résultats (Saint – Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994).

S'appuyant sur Esptein (1995), Claes et Comeau affirment que les enfants issus de familles qui valorisent l'école ont de meilleurs résultats scolaires. De nombreuses recherches portant spécifiquement sur les immigrants asiatiques révèlent que les élèves asiatiques obtiennent de meilleurs résultats scolaires parce que leurs parents ont des aspirations élevées et parce qu'ils sont bien encadrés par ceux-ci (Claes et Comeau, 1996 ; Henriot-van Zanten et Anderson-Levitt, 1992 cités par Duru-Bellat et Agnès van Zanten).

1.3. Trajectoire sociale - migratoire

Une recherche effectuée par Zéroulou (1988) sur les Algériens immigrés en France fait ressortir que la trajectoire sociale - migratoire des parents explique mieux la réussite ou l'échec scolaire chez les élèves immigrants que l'origine sociale définie par l'appartenance sociale du père⁵ dans la société d'accueil.

La trajectoire sociale - migratoire tient compte des caractéristiques sociales des parents avant l'émigration qui englobent l'appartenance sociale, la fréquentation du système scolaire, la connaissance orale ou écrite de la langue française ainsi que le type de migration (Zéroulou, 1988 : 467). Ces caractéristiques vont influencer l'attitude des parents face à la société d'accueil ainsi que leur projet migratoire qui à leur tour influenceront la scolarité de leurs enfants.

D'après Zéroulou, les minorités défavorisées⁶ manifestent une certaine réticence à l'égard de la culture de la société d'accueil. Elles restent fidèles aux mœurs et coutumes de leur pays d'origine en adoptant des comportements négatifs face à tout ce qui pourrait favoriser leur intégration. Aussi ces parents auraient-ils inculqué à leurs enfants des sentiments de méfiance à l'égard de l'école.

⁵ Le terme appartenance sociale est défini comme la position sociale des familles dans la société d'accueil.

⁶ Le terme «minorités défavorisées» désigne les familles qui ne possèdent aucun capital culturel d'une part et qui ont été contraintes d'émigrer.

Ces parents ont un projet de retour fort dans leur pays d'origine. La scolarisation de leurs enfants, leurs projets économiques sont situés dans cette perspective. Influencés par leurs parents, les enfants entretiennent le désir de repartir dans leur pays pendant toute leur vie d'immigrant et de ce fait ne s'intègrent pas ni dans la société ni dans le système d'éducation. Ainsi donc, ces enfants ainsi que leurs parents ont des aspirations et des attentes moins fortes à l'égard du système scolaire et de la société d'accueil que leurs compagnons du groupe des minorités favorisées. Pour eux, l'école ne serait que le lieu de discrimination, un lieu de reproduction des inégalités sociales, qui n'est pas comparable à celui de leur pays d'origine (Zéroulou, 1988).

Inversement les familles minoritaires favorisées⁷ sont très ouvertes face à la société d'accueil. Elles se distancient du traditionalisme du pays d'origine et s'ajustent à leur nouvelle situation. De ce fait, elles adoptent des comportements de la société d'accueil pouvant faciliter leur intégration. Par ailleurs, les minorités favorisées se représentent leur avenir à la fois dans la société d'accueil et dans le pays d'origine. Leur projet d'ascension économique est associé à l'avenir de leurs enfants. Ces parents confèrent à l'école une place prépondérante dans la famille. Ils la considèrent à la fois comme le lieu d'apprentissage de connaissance et comme un moyen de promotion sociale. C'est pourquoi ils s'investissent totalement dans la scolarité de leurs enfants. La réussite scolaire de l'enfant étant associée à la réussite du projet migratoire familial, tous les membres de la famille se mobilisent tout au long du parcours scolaire pour favoriser la réussite à l'école.

⁷ Les familles qui possèdent un certain capital culturel et qui de plus ont choisi de quitter volontairement leur pays d'origine.

Il faut signaler que d'une part, d'après la recherche de Nascimento Do et Lefèbvre (1999) décrite plus haut, la mobilité sociale des parents immigrants de Montréal n'affecte pas la réussite scolaire de leurs enfants. Les élèves des parents qui ont connu une déqualification ainsi qu'une baisse de revenu à leur arrivée au Québec réussissent mieux en mathématique et en français que ceux dont les parents ont connu une mobilité professionnelle ascendante. Cependant on doit faire remarquer que « la mobilité » telle que mesurée ici par le revenu et l'occupation n'est pas étudiée dans sa globalité comme l'a abordée Zéroulou. C'est d'ailleurs pour cette raison que les auteurs ont pris soin de préciser que « leur conclusion n'invalide pas les travaux sur l'importance du projet de mobilité sur l'intégration et la participation à la vie sociale des migrants » (Nascimento Do et Lefèbvre, 1999 : 41). D'autre part, au Québec les enfants qui aspirent pour l'avenir à résider dans leur pays d'origine ou à l'étranger se retrouvent dans la catégorie d'élèves faibles. (Moisset et al, 1998).

1.3.1. Connaissance de la langue et durée de résidence au pays d'accueil

L'âge d'arrivée au sein du système scolaire du pays d'accueil agit aussi sur la scolarité des élèves immigrants. Les enfants qui ont commencé tard leur scolarité au Québec et qui en plus ont accumulé des retards dans leur pays d'origine ont une plus grande probabilité d'échouer. A l'opposé les familles qui sont arrivées à une date où leurs enfants ont pu commencer leur scolarité dans la société d'accueil ont une plus grande probabilité de voir leurs enfants réussir (Llaumett, 1984 ; Chancy, 1985).

La non maîtrise de la langue française par l'enfant et sa famille se révèle un handicap majeur au succès des immigrants à l'école. En effet, plusieurs recherches effectuées au Québec ont démontré que les élèves immigrants qui éprouvent des difficultés au plan linguistique connaissent un taux d'échec plus élevé que leurs camarades francophones (Chancy, 1985). Ce taux est plus élevé chez ceux dont la langue maternelle est éloignée du français.

Les variables comme le nombre d'années de résidence de la famille dans le pays d'accueil, la connaissance de la langue d'enseignement, le début de la scolarisation de l'enfant dans son pays d'origine constituent autant de facteurs liés à l'échec scolaire des enfants de migrants.

1.4. Effet d'établissement

L'établissement scolaire ainsi que le type de relation entre les personnels scolaires et les élèves qui en découle jouent un rôle important dans la réussite des élèves. En général, les établissements sont typés sur le plan social et se distinguent par leurs caractéristiques qui sont définies par la composition sociale ou ethnique des élèves.

L'une des variables contextuelles susceptibles d'influer sur les résultats des élèves est «le climat». Duru-Bellat et Van Zanten (1999) rapportent que les sociologues anglo-saxons proposent cinq facteurs qui définissent les critères de base d'un climat capable de favoriser l'avancement de l'élève. Ces critères sont les suivants

: la personnalité du chef de l'établissement, l'existence d'un certain niveau d'attente en matière de réussite à la fois chez les enseignants, les enseignés et les personnels de l'école, la discipline, l'évaluation fréquente des progrès des élèves ainsi que la valorisation de la compétence scolaire et de la connaissance en général par les élèves. Ce climat est créé par les acteurs de l'établissement avec leurs sentiments, leurs attitudes et leurs valeurs. Il conduit à l'échec s'il est perçu par les élèves comme défavorable et malsain.

L'échec scolaire résulte aussi des différences de fonctionnement d'un contexte de scolarisation à l'autre. En effet, les pratiques d'évaluation et d'orientation des élèves varient selon l'établissement. Des recherches effectuées en France montrent qu'à niveau de connaissances identiques, les élèves des classes populaires sont moins bien notés que les élèves de cadres supérieurs et sont orientés dans les filières les plus dévalorisées (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). La notation qui indique le niveau scolaire des élèves et qui, par conséquent, légitime les prises de décision en ce qui a trait à l'orientation des élèves varie suivant l'établissement et son public. La notation serait plus faible dans les établissements dont la majorité des élèves viennent de milieux populaires. D'où l'existence d'inégalités sociales d'orientation plus marquées dans ces établissements (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

La composition sociale de l'établissement amplifie les différences dans l'orientation des élèves (Duru-Bellat et Mingat, 1988). Dans les établissements français accueillant en majeure partie des élèves favorisés, il semble que le niveau

d'aspiration des élèves est plus élevé. Ce niveau d'aspiration va agir sur le comportement individuel des élèves et par-là sur la procédure administrative d'orientation. Ainsi donc, les élèves de milieu populaire scolarisés dans un établissement populaire auraient un niveau d'aspiration plus faible et seraient plus susceptibles d'être orientés dans les filières moins valorisées que leurs camarades des classes favorisées. Cette assertion se trouve confirmée par Coleman, cité par Cousin, qui observait déjà en 1966 qu'aux États-Unis les minorités ethniques réussissent mieux lorsqu'elles sont scolarisées dans des écoles à prédominance blanche (Cousin, 1993 : 400).

D'un autre côté, les modes de regroupement des élèves dans la classe auraient une influence sur la carrière scolaire. Dans certains établissements, des élèves de même niveau sont regroupés dans des classes homogènes et les contenus de l'enseignement dispensé diffèrent en fonction du niveau des élèves. Les conclusions de plusieurs études révèlent que la différenciation des contenus pédagogiques n'est pas sans effet sur la motivation et le comportement des élèves. Ainsi ceux qui sont placés dans les niveaux faibles ont tendance à être moins motivés et à adopter des comportements déviants (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

Selon Dubet (1989), un établissement est aussi conçu comme un système de relations et de rapports sociaux. La nature des relations sociales entre les élèves, les enseignants et l'équipe d'administrateurs modifie les résultats scolaires. La cohésion au sein d'un établissement dépend du degré de mobilisation de ses acteurs. La

mobilisation s'interprète comme la détermination des personnels administratifs et des enseignants à participer à la vie de l'établissement dans le but de construire des « normes d'établissement » collectives régissant le fonctionnement de l'institution.

La mobilisation des acteurs entraîne une redéfinition des rôles à l'intérieur de l'établissement. En France, les chercheurs ont constaté que dans les établissements où la mobilisation est forte, la sélectivité scolaire ou sociale, fonction de l'école, est moindre et les élèves des milieux populaires sont moins pénalisés. En outre, ces établissements sont plus égalitaires. À l'inverse, les établissements à faible participation sont plus sélectifs et moins performants.

On a constaté qu'en France la fréquentation d'un établissement public ou privé exerce un impact très marqué sur la carrière scolaire des élèves de milieu populaire. Le secteur privé est généralement vu comme un moyen pour les catégories favorisées de se distancier de la masse populaire. C'est pourquoi, sa clientèle représente la majorité des élèves de catégories sociales élevées. Ainsi, en raison de cette « clientèle », l'établissement privé est moins sélectif et traite tous les élèves de la même manière. Par conséquent, l'élève de milieu défavorisé qui n'a pas les moyens de se payer le privé et qui est scolarisé dans le secteur public est plus susceptible d'échouer que ses camarades scolarisés dans le privé. Toutefois, le secteur privé en France est nettement différent de celui du Québec.

Au Québec, le milieu dans lequel l'établissement est situé ainsi que sa composition sociale peuvent avoir un impact sur la scolarisation des enfants d'immigrants. Certaines écoles de Montréal sont fréquentées en grande partie par des élèves de milieux défavorisés. Ces élèves proviennent de familles immigrantes nouvellement arrivées au Québec dont les parents ne maîtrisent pas habituellement la langue française, peuvent vivre un chômage chronique et qui en plus peuvent être peu ou pas du tout scolarisés. Les enfants fréquentant ces écoles ont une plus forte chance d'échouer (Chancy, 1985 ; Giroux, 1985). En 1997, d'après le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1997), 90,7 % des écoles fréquentées par la population scolaire la plus défavorisée avaient le taux de diplomation le plus bas.

1.5. Relation École – Famille

La réflexion sur le rapport entre la famille et l'école est devenue le sujet central de la sociologie de l'éducation vers les années 70 (Cacouault, 1995). Au Québec plus particulièrement, la collaboration école-famille a été instituée par des lois gouvernementales pour la première fois en 1971. Ce courant prône une participation active des parents dans l'école pour une diminution du taux d'échec. Les recherches effectuées au Québec et dans d'autres pays démontrent que les familles dont les enfants réussissent sont celles qui s'associent à l'école dans sa mission éducative. Des auteurs vont jusqu'à considérer la participation des parents comme l'un des critères de définition d'une bonne école au Québec (Saint-Laurent, 1994 ; Claes et Comeau, 1996).

Cependant des études réalisées en France sur les familles populaires montrent qu'au contraire, ces dernières n'entretiennent pas toujours de bonnes relations avec l'école. Ces relations, teintées souvent de « malentendus », de « mésententes », auraient des impacts négatifs sur les pratiques parentales et de ce fait sur la scolarisation des élèves. Ces malentendus ou mésententes peuvent prendre différentes formes. D'après Chauveau et Rogovas Chauveau (1998) et Lahire (1998), l'une des premières formes de malentendus qui sous tendent la relation école – famille trouve ses racines dans la « différence » existant entre la culture de l'école et celle de la famille.

Dans son étude sur la réussite ou l'échec scolaire des enfants de milieux populaires à l'école élémentaire, Lahire (1998) « constate que l'enfant des familles défavorisées connaît deux types de solitude : une à l'école et une à la maison. La solitude vécue à l'école s'explique par le fait que les valeurs qu'il a intériorisées au cours de sa socialisation familiale sont en contradiction avec celles de l'école. Par conséquent, l'enfant se trouve dans l'incapacité de répondre aux exigences de celle-ci. L'autre solitude se manifeste par la non-valorisation des acquis scolaires de l'enfant dans sa famille. Les familles populaires non scolarisées (constituées en majeure partie de familles immigrantes) n'ont pas la possibilité de donner une aide objective à leurs enfants, n'arrivent pas à les soutenir, à valoriser et à légitimer leurs acquis scolaires. Cette situation de double solitude que vit l'enfant conduit à son échec à l'école. Ainsi donc l'échec scolaire des enfants de migrants peut être vu comme « *le*

produit de l'interaction entre des configurations familiales déterminées et des formes scolaires telles qu'elles existent à un moment donné» (Lahire, 1998).

D'un autre côté, il semble que l'interaction entre l'école et la famille peut constituer un obstacle à la réussite des enfants de milieu populaire dans la mesure où cette interaction repose sur une « dynamique sociale éducative négative »⁸ entre les deux partenaires. Les conclusions d'un travail réalisé par Chauveau et Rogovas-Chauveau (1998) en France auprès des enfants de cours préparatoire de familles populaires et d'écoles défavorisées ont mis en évidence quatre (4) types de relations entretenues par l'école et les familles populaires susceptibles de favoriser l'échec à l'école. Il s'agit de dénigrements mutuels (les parents rendent les enseignants responsables de l'échec de l'élève et vice versa) ; les malentendus pédagogiques (cas où les parents et les enseignants se trouvent dans des situations d'incompréhension constante et inconsciente) ; le couple dévalorisation / auto-dévalorisation (les parents se sentent incapables de participer aux activités scolaires de leurs enfants et sont considérés comme démissionnaires par les maîtres) et les pseudo-ententes (l'existence de liens superficiels entre les deux partenaires) (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1998).

⁸ Pour les auteurs la dynamique sociale éducative négative ne signifie pas mauvaises relations ou absence de relation (contacts, rencontres, réunions) entre les parents et les enseignants, mais relations non basées sur la pédagogie, attitudes négatives face à l'élève et incapacité des parents d'agir sur la scolarité et les acquisitions scolaires de l'enfant (Chauveau et Rogovas Chauveau, 1998).

Dans la même ligne d'idée, Le Breton avance que l'échec scolaire des enfants dont les parents proviennent des classes populaires françaises peut aussi s'expliquer par l'opacité sur laquelle est fondée la relation école – famille ; opacité qui se traduit par une dissonance entre les pratiques parentales et les pratiques scolaires. En effet, les parents des minorités méconnaissent souvent les programmes d'apprentissage, les activités scolaires, la moyenne requise pour la réussite et parfois même le niveau scolaire de leurs enfants (Le Breton, 1998). En outre, les pratiques scolaires peuvent leur paraître incompréhensibles et inintelligibles. De ce fait, ils se réfèrent à leur propre savoir pour interpréter la scolarisation de leurs enfants. Cette méconnaissance de l'école et de ses programmes influencent négativement les pratiques familiales ou, en d'autres termes, la forme de mobilisation parentale.

Généralement, les familles immigrantes occupent dans la société d'accueil des positions sociales inférieures. C'est pourquoi elles ont toujours été assimilées à des familles défavorisées. Cependant, de par leur histoire, ces familles immigrantes entretiennent avec l'école une relation différente de celle des familles défavorisées du groupe majoritaire. Dans une étude portant spécifiquement sur les relations entre l'école et les familles d'origine maghrébine immigrées en France, Zéhraoui (1998) a fait remarquer que les familles minoritaires ont peu d'informations sur leur rôle d'auxiliaire pédagogique et sur les règles implicites de l'école. Ainsi, les stratégies qu'elles développent pour assurer le suivi scolaire des enfants sont parfois parallèles et contradictoires aux efforts des enseignants. Le plus souvent les rapports qu'elles ont avec les enseignants sont basés sur des illusions. Beaucoup d'entre elles font

confiance aux enseignants qui selon elles possèdent le savoir et s'en remettent entièrement à l'école pour l'éducation de leurs enfants.

D'un autre côté, la perception des enseignants des familles immigrantes ainsi que de leurs enfants entrave le succès de ces enfants à l'école. De par leur socialisation familiale, les enfants ont des pratiques langagières, un rapport au savoir et un fonctionnement socio-cognitif qui leur sont propres et qui sont méconnus par les enseignants. Cette méconnaissance des enfants constitue un obstacle à leur évolution scolaire en ce sens que les pratiques d'apprentissage adoptées par bon nombre d'enseignants ne contribuent pas à la mobilisation des attitudes cognitives nécessaires à la réussite de ces élèves (Le Breton, 1998).

Comme nous venons de le voir le phénomène de l'échec scolaire des élèves immigrants est très complexe et ne peut être expliqué par un seul facteur. Le type de famille dans lequel vit l'élève conditionne en partie son échec. En effet, les enfants vivant dans une famille défavorisée où les conditions socio-économiques sont faibles et où les parents ne sont pas ou sont peu scolarisés ont des probabilités moins fortes de réussir. N'étant pas scolarisés et habitués au système d'enseignement du pays d'accueil, ces parents immigrants ne peuvent pas soutenir leurs enfants. Ainsi, leur investissement constant dans l'éducation de leurs enfants n'aboutit pas toujours aux résultats escomptés. À cela s'ajoutent les problèmes liés à la migration et aux difficultés inhérentes à l'établissement fréquenté.

En résumé, la famille joue un rôle déterminant dans l'échec des élèves immigrants. Plus particulièrement le niveau de scolarité des parents, leur trajectoire sociale - migratoire, le style d'interaction parents – enfants au sein de la famille constituent trois éléments intercorrélés qui agissent de façon significative sur la performance de l'élève. En outre, le type de famille dans lequel vit l'enfant, sa place dans la famille, la taille de la fratrie ainsi que le type d'école fréquenté peuvent aussi expliquer leur insuccès à l'école.

1.6. La spécificité des élèves haïtiens

Le problème scolaire des enfants de migrants haïtiens au Québec a été étudié pour la première fois en 1978⁹ à la suite des retards accumulés par un nombre croissant de ces enfants. Les premières études effectuées ont démontré que la moindre réussite de ces derniers était liée à la position sociale des parents dans la société québécoise ou en d'autres termes aux conditions socio-économiques des parents. Ces études ont fait ressortir que les élèves qui réussissaient appartenaient aux familles de la première vague migratoire. En effet, il y a deux moments clés dans l'histoire de l'immigration haïtienne au Québec. Une période allant 1968 à 1972 et l'autre de 1973 à nos jours.

Les premiers immigrants haïtiens sont arrivés au Québec à la fin des années 60. Ces derniers étaient en grande majorité des professionnels et des cadres administratifs. Chancy et Pierre-Jacques rapportent à partir des statistiques du Ministère de l'immigration que 39, 2 % de ces immigrants avaient quatorze ans de scolarité et plus et 64,3 avaient le statut d'indépendants (Chancy, Max et Pierre-Jacques, C. 1981 : 45). Arrivés au pays, ils se sont insérés sur le marché du travail dans des conditions favorables sans grandes difficultés parce qu'ils étaient recherchés. Les enfants de ces familles immigrantes connaissaient moins de difficultés scolaires, accumulaient moins de retards et s'adaptaient relativement bien à l'école (Chrispin-Brutus, 1971).

⁹ En 1978, à la demande des responsables des ministères de l'Éducation, de l'Immigration et des Affaires sociales du Québec, un groupe appelé « Table de concertation » composé d'un côté de travailleurs sociaux et d'enseignants haïtiens, de l'autre des cadres des commissions scolaires et des trois ministères a été formé pour étudier le problème de l'enfant haïtien au Québec (Chancy, M et Pierre- Jacques, C, 1981)

Par contre, les immigrants arrivés au pays après 1972 venaient en grande partie de la masse populaire haïtienne, plus précisément des couches populaires urbaines et des régions rurales. Toujours d'après Chancy et Pierre- Jacques seulement 8,3 % d'entre eux avaient 14 ans de scolarité et plus et 5,3 % le statut d'indépendant. C'étaient des gens analphabètes qui n'avaient que leur force de travail à vendre. Ainsi, ils se sont retrouvés dans la catégorie sociale la plus défavorisée de la société québécoise. Ces familles immigrantes travaillaient dans les secteurs les moins rémunérés où les conditions de travail n'étaient pas satisfaisantes (Labelle, 1983).

À l'instar des autres familles défavorisées, le statut socio-économique des familles haïtiennes de la deuxième vague migratoire, notamment leur degré de scolarisation, influe négativement sur les résultats scolaires des enfants. Ainsi, la quasi totalité des élèves qui échouent proviennent de ces familles (Table de concertation cité par Chancy et Pierre- Jacques, 1981; Bellamy, 1990 ; Chancy Adeline, 1981 ; Déjean, 1978). Étant peu ou pas du tout scolarisées, ces familles ne peuvent pas offrir un encadrement pédagogique à leurs enfants. Le plus souvent, ce sont des parents qui ne maîtrisent pas le français et ne comprennent pas le système scolaire québécois. Ainsi, ils participent peu aux réunions, communiquent rarement avec les professeurs à la demande de ceux- ci (Hohl, 1996 ; Pierre –Jacques, 1986).

Selon d'autres chercheurs, la perception des enseignants d'origine québécoise aurait influencé négativement les résultats scolaires des Haïtiens. Selon Pierre –

Charles (1986), les enseignants n'ont pas une bonne perception des élèves ainsi que de leurs parents.

En effet, pour la majorité des enseignants québécois du secondaire, les élèves d'origine haïtienne auraient une attitude négative face au travail scolaire (Pierre-Jacques, 1986). Parallèlement d'autres chercheurs ont tenté d'expliquer les difficultés scolaires des élèves par un facteur d'ordre pédagogique. En effet, le système scolaire haïtien diffère du système scolaire québécois tant au point de vue des programmes et méthodes d'enseignement que des structures organisationnelles. Ainsi, arrivés dans le système scolaire québécois, les élèves qui ont déjà fréquenté l'école en Haïti confrontent des problèmes d'apprentissage.

Parmi les obstacles qui entravent la réussite des élèves haïtiens, il y a les barrières linguistiques. En Haïti seule une minorité très restreinte parle le français. Pour la grande masse populaire dont la langue maternelle est le créole, le français n'est que la langue d'enseignement. Par conséquent il est plausible qu'un bon nombre d'élèves immigrants issus des familles de la deuxième vague, aient une compréhension limitée du français d'autant plus que, dans la plupart des cas, les parents ignorent complètement le français à leur arrivée. Aussi ont-ils du mal à s'intégrer et à s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement ainsi qu'à la nouvelle vie scolaire.

Chapitre II

Problématique

Ce chapitre fait droit aux faits saillants qui nous ont poussé à faire une étude sur l'échec scolaire des allophones et à choisir Montréal comme lieu d'étude. En outre, il présentera les grandes propositions qui seront à la base de notre recherche.

2.1. Objet de recherche

D'une manière générale, les élèves immigrants¹⁰ dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais appelés allophones réussissent aussi bien que les autres élèves immigrants et les francophones de souche (Hoang-Tran, 1998)¹¹. Dans certaines matières comme les mathématiques par exemple les résultats des allophones sont supérieurs. C'est ce que rapportent presque toutes les études faites sur la réussite scolaire au Québec depuis les années 80. Cependant en examinant la situation de plus près, on constate souvent deux choses. Premièrement, les résultats des allophones varient en fonction du groupe ethnique considéré. Deuxièmement, certains groupes ethniques¹² éprouvent des difficultés et ont des résultats nettement inférieurs à la moyenne de l'ensemble des élèves.

¹⁰ Dans cette étude sont inclus les immigrants et les jeunes de deuxième et troisième génération qui sont nés au Québec.

¹¹ Nous avons choisi cette étude parce qu'elle est la plus récente. Néanmoins le même constat a été fait depuis les années 80.

¹² Hoang-Tran a constaté que, dans la Commission des écoles catholiques de Montréal, les élèves asiatiques de langue maternelle chinoise, khmer et vietnamienne constituaient le seul groupe dont le niveau de performance n'avait pas baissé depuis une décennie (Hoang-Tran, 1998 : 8).

Les chercheurs ont tenté d'expliquer l'échec des allophones par plusieurs facteurs. Certains mettent l'accent sur des facteurs pré-migratoires et migratoires de l'élève comme la sous scolarisation, les retards accumulés avant l'immigration et la faible maîtrise du français qui est la langue d'enseignement au Québec. Certains autres présument que l'échec résulte de la faible implication des parents immigrants dans la scolarité et des conditions de vie de ces familles en milieu défavorisé. D'autres chercheurs au contraire insistent sur des facteurs propres à l'école elle-même notamment sa pédagogie d'apprentissage et sa politique : la concentration ethnique, l'attitude des enseignants face aux élèves étrangers, l'incapacité de l'école à gérer la diversité culturelle et à prendre en compte des caractéristiques spécifiques de la clientèle allophone (Messier, 1997) de façon à les intégrer.

Diverses mesures ont été prises pour contrecarrer l'échec des élèves immigrants par le Gouvernement. Citons en exemple les programmes d'enseignement en langues d'origine (PELO), le projet d'intégration culturelle (PIC), le projet de scolarisation des élèves immigrants au secondaire (PSIS) et plus récemment une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle avait été élaborée dans le but de favoriser la réussite des immigrants. Dans cette politique, on trouve les grandes orientations qui constituent des repères sur lesquels les établissements doivent s'appuyer pour favoriser l'intégration des élèves immigrants et leur réussite à l'école. Ces orientations sont les suivantes : l'égalité des chances, l'intervention immédiate et appropriée auprès de élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire, le partenariat entre l'établissement, la

famille et la communauté, l'apprentissage continu du français, la formation interculturelle du personnel scolaire qui vise l'adaptation des pratiques pédagogiques utilisées avec l'ensemble des élèves etc. (Ministère de l'éducation du Québec, 1998 ; 1988).

Pourtant, malgré ces mesures, l'échec scolaire continue d'être au cœur des préoccupations sociales. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la présente recherche s'est donné pour objectif d'une part, de déterminer les facteurs liés à l'échec scolaire chez les élèves immigrants en général et chez les élèves haïtiens en particulier et d'autre part, d'identifier le déterminant principal de l'échec chez les deux groupes dans le but de faire ressortir les différences qui peuvent exister entre les élèves haïtiens et les autres élèves immigrants.

Les élèves interrogés ici fréquentent l'école montréalaise. Pourquoi le choix de cette région? Premièrement, c'est à Montréal que la majorité des jeunes provenant des communautés culturelles fréquente l'école. En 1996-1997, environ 38,8% des élèves du primaire et du secondaire à Montréal étaient des allophones comparativement à 8,2% pour l'ensemble du Québec. Au collégial, à l'enseignement ordinaire, les allophones représentaient 16,2% de l'effectif de Montréal comparativement à 8,1% pour le reste du Québec (M.E.Q, 1998).

Deuxièmement sur le plan réussite scolaire le Conseil Supérieur de l'Éducation rapporte que parmi d'autres régions du Québec, l'île de Montréal

comprend le plus haut pourcentage (40%) d'écoles à risque¹³. Au primaire, le pourcentage annuel de doubleurs demeure depuis 1982 supérieur à celui du reste du Québec. Au secondaire, le taux d'abandon des études est également plus élevé par rapport au reste du Québec.

Troisièmement, les données (qui sont présentées en détail dans le chapitre suivant) analysées dans le cadre de cette recherche proviennent d'une enquête réalisée auprès des élèves fréquentant uniquement des écoles de la région de Montréal. Par ailleurs, il est important d'attirer l'attention sur le fait que ce sont des données secondaires qui ont été déjà exploitées par d'autres chercheurs. Et comme toutes données secondaires, elles comportent certains inconvénients.

L'une des premières difficultés rencontrées dans le questionnaire concerne l'échec scolaire mesuré par les notes finales et la moyenne générale déclarées par l'élève. Il se pourrait que ces déclarations soient biaisées et par conséquent ne reflètent pas de façon tout à fait fidèle et valide la réalité des élèves. Deuxièmement, le questionnaire ne contient pas de données sur le revenu des parents qui auraient permis de mesurer convenablement le statut socio-économique de la famille et en même temps les conditions de vie des élèves. Troisièmement, il aurait été plus bénéfique de trouver dans le questionnaire des données nous permettant de voir si les parents ont connu dans la société québécoise une mobilité

¹³ Les écoles à risque désignent les écoles dont un fort pourcentage d'élèves abandonne les études avant d'obtenir le diplôme de fin d'études secondaire et dont la clientèle provient de familles à faible revenu.

professionnelle ascendante ou descendante ; ce qui aurait donné une idée claire de la trajectoire migratoire des parents.

2.2. Hypothèses de Recherche

H1. La trajectoire sociale-migratoire des familles agit sur les résultats scolaires des enfants d'immigrés.

Le fait pour l'enfant de n'être pas né au Québec et d'y être arrivé à un âge avancé, d'avoir débuté sa scolarité dans son pays d'origine, d'avoir connu l'échec ou le redoublement dans son pays avant de venir au Québec constituent autant d'éléments qui mettent les élèves issus de l'immigration en risque d'échec (Best, 1997 ; Flitner – Merle, 1992). D'un autre côté, le faible niveau de scolarité des parents, l'occupation, la durée de résidence et la maîtrise de la langue d'enseignement par les parents influent sur la scolarité de l'enfant (Claes et Comeau, 1996 ; Flitner – Merle, 1992 ; Ouali et Rea, 1994 ; Best, 1997). En plus de ces éléments, le projet de retour des parents dans leur pays influence négativement leur attitude face à l'école et de ce fait le projet scolaire de la famille et la motivation de l'enfant.

H2. Mise à part la trajectoire sociale-migratoire de la famille, les caractéristiques socio-démographiques de la famille telles que le sexe de l'enfant, la structure de la famille, le rang de l'enfant dans celle-ci ainsi que la taille de la fratrie influencent les performances scolaires de l'enfant à l'école.

D'un côté, d'après les données du ministère de l'Éducation du Québec, 83 % des élèves qui décrochent ont connu au moins une année de retard (MEQ, 1992). De plus, ces données montrent que le taux d'abandon est plus élevé chez les garçons que chez les filles. Plusieurs recherches ont démontré qu'en France, au Canada comme dans d'autres pays, les filles présentent toujours de meilleures performances à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 ; Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994 ; Ouali et Rea, 1994).

De l'autre, les parents ont généralement de grandes ambitions pour leurs premiers nés. Kellerhals et Montandon (1991) rapportent que dans les familles, les aînés sont les principaux héritiers. Porteurs des ambitions de leurs parents, ils sont moins susceptibles d'échouer. Toujours d'après les auteurs, les ambitions parentales diminuent au fur et à mesure que le nombre d'enfants augmente et aussi avec le rang de naissance. Ainsi, les « viennent ensuite »¹⁴ auraient des aspirations moins grandes que les premiers et seraient par conséquent moins motivés et plus portés à choisir des filières courtes.

H3. Les interactions parent- enfant et les pratiques parentales inadaptées seraient liées à l'échec des élèves immigrants.

En effet, les pratiques parentales plus statutaires que contractualistes et la collaboration famille- école plus contradictoire que coopérative modifient le comportement de l'enfant à l'école et ses résultats. Les parents immigrants qui ont

peu de contact avec l'école ont une faible compréhension du fonctionnement du système et par conséquent se révèlent incompetents par rapport à l'appui qu'ils doivent donner à leurs enfants (Hohl, 1996 ; Saint-Laurent, 1994 ; Deslandes et Royer, 1994).

H4. Parallèlement aux facteurs sus-mentionnés, les variables liées au type d'établissement fréquenté par l'élève influencent ses résultats scolaires.

Les chances de réussite d'un élève varient d'un établissement à l'autre. Plusieurs recherches ont démontré que les pratiques éducatives ne sont pas identiques dans toutes les écoles et que certaines écoles produisent elles-même l'échec de leur clientèle (Derouet, 1987 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988). Ainsi, le type d'école fréquentée et les mesures d'intégration relatives aux exigences de l'école, aux programmes et aux moyens d'évaluation, aux ressources disponibles seraient liées à l'échec chez certains élèves.

H5. En plus des facteurs mentionnés plus haut, l'appartenance ethnique des élèves serait corrélée fortement à la performance des élèves.

D'après certains chercheurs, l'origine sociale des parents mesurée toutefois par leur ancienneté dans la société d'accueil, leur niveau de scolarité et le type de migration (volontaires ou involontaires) qu'ils ont connu aurait influencé leur trajectoire

¹⁴ Expression utilisée par Montandon pour désigner les enfants qui naissent après le premier

migratoire, facilité leur intégration dans la nouvelle société et ainsi influencé les résultats scolaires des enfants.

Chapitre III

Méthodologie

Cette section présente la méthodologie utilisée pour la recherche. Dans un premier temps, la base de données sera décrite; dans un deuxième temps, les variables (dépendantes et indépendantes) retenues pour fin d'analyse y seront présentées et pour finir on trouvera la méthode d'analyse utilisée.

3.1. Description de la base de donnée

Les données qui sont utilisées dans ce travail proviennent de l'enquête intitulée : «Les jeunes des communautés culturelles de Québec et l'école » réalisée en 1993 par le Centre de Recherche et d'Intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval (CRIRES) pour la direction de la recherche du ministère de l'Éducation. Elle avait pour objectif de prendre connaissance des opinions des jeunes sur les difficultés rencontrées à l'école dans le but de prendre des mesures afin d'augmenter leur chance de réussite (Moisset, Mellouki, Ouellet et Diambouba, 1995 : 14).

3.1.1. Population et échantillon

L'enquête visait les élèves des classes de 3^e, 4^e et de 5^e secondaires des écoles francophones des régions de Montréal - Centre, de Laval et de la Montérégie¹⁵. Les élèves choisis étaient inscrits dans une école publique ou privée et faisaient partie des communautés culturelles dont la langue maternelle est différente du français ou de l'anglais. Un échantillon de 5214 élèves d'origine haïtienne, arabe, arménienne, espagnole, chinoise, cambodgienne italienne, polonaise, portugaise et vietnamienne ont été interrogés.

L'échantillon a été constitué suivant la méthode d'échantillonnage stratifiée. Ainsi donc, chaque catégorie a été représentée fidèlement à raison de 600 élèves par langue maternelle. Et dans chaque catégorie la proportion d'élèves inscrits en 3^e, 4^e, et 5^e secondaire a été respectée (soit un total de 200 élèves par classe). À signaler que dans le cas où le nombre d'inscrits dans une des langues n'aurait pas atteint 600, tous les élèves de cette langue ont fait partie de l'échantillon.

3.1.2. Questionnaire et collecte des données

Le questionnaire a été élaboré par les chercheurs du groupe CRIRES de l'Université de Laval et administré par la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation. Il est divisé en quatre parties. La première partie du questionnaire porte

¹⁵ Se basant sur une étude effectuée par Latif en 1990, Moisset rapporte que près de 95% des élèves issus des communautés culturelles se trouvent concentrés dans ces trois régions au moment de l'enquête (Moisset, 1995 : 39)

sur le profil de l'élève. La deuxième partie comprend des énoncées sur les activités, projets et préoccupations de l'élève. La troisième partie a trait à la scolarité du répondant, son cheminement et ses résultats scolaires. Et la dernière partie concerne ses parents et sa famille. Il comportait en tout 77 questions englobant 181 indicateurs relatifs aux différents aspects de la vie des jeunes des communautés culturelles (réf. annexe 1 : questionnaire sur les jeunes des communautés culturelles du Québec et l'école).

Pour collecter les informations nécessaires, 5214 questionnaires ont été postés. Cependant, 97 d'entre eux ont été retournés soit parce que la personne à qui il était destiné avait déménagé sans laisser d'adresse, soit parce que l'adresse n'était pas bonne ou encore parce que le répondant (l'élève) ne se considérait pas comme faisant partie des communautés culturelles.

Un total de 2947 élèves a répondu aux questionnaires, ce qui correspond à un taux de réponse de 56,5 p. 100. De ces 2947 questionnaires reçus, seulement 2907 ont pu être traités car 40 ont été éliminés parce qu'ils étaient arrivés en retard après le traitement ou parce qu'ils étaient incomplets. Par ailleurs, il est important de noter qu'un échantillon de 600 élèves d'origine haïtienne correspondant à 11,5 % de l'échantillon total a été sélectionné. Seulement 45 % (214) ont répondu au questionnaire. De tous les groupes interrogés, les élèves d'origine haïtienne présentaient le plus faible taux de réponse. Selon l'auteur, ceci s'explique par le fait

que certains de ces élèves se considèrent comme francophones. Ainsi donc, les 214 répondants haïtiens ont tous déclaré avoir le créole comme langue maternelle.

3.2. Variables retenues

Cette partie présente la variable dépendante et les variables explicatives choisies en fonction du cadre théorique présenté dans le chapitre précédent. La distribution de ces variables est présentée en annexe 2.

3.2.1. Variable dépendante

L'échec scolaire est mesuré par son inverse le succès scolaire construit à partir de six variables correspondant aux questions portant sur les notes finales déclarées en mathématique et en français pour l'année 1991-1992, la moyenne générale déclarée pour l'année 91-92, les notes de la deuxième étape 1992-1993 pour la mathématique et le français. Soumises à une analyse factorielle, ces 6 variables se sont regroupées en un facteur très consistant qui explique 65,76 % de la variance avec un Alpha de Cronbach de valeur ,89¹⁶ (réf : tableau 1).

Par ailleurs, on doit signaler que le questionnaire comporte une question qui pourrait aussi être utilisée comme mesure de l'échec. Il s'agit de la question 37 à laquelle les élèves devaient répondre «s'ils avaient connu ou non des échecs et des

¹⁶ L'Alpha de Cronbach standardisé (α) est l'indice de mesure de la consistance interne d'un facteur.

redoublements durant leurs études au Québec ». Mais elle n'a pas été retenue parce qu'il nous était impossible de mesurer sa fidélité.

Tableau 1

**Résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables associées
au succès scolaire**

KMO = .79

Résultats scolaires	Communauté	saturation factorielles
Q39 : moyenne générale 91-92	.811	.900
Q41 : moyenne générale 92-93	.802	.895
Q38B : note finale 1991-1992 : français	.598	.773
Q40B : note 2 ^{ème} étape 1992-1993 : français	.597	.773
Q38A : note finale 1991-1992 : mathématique	.594	.771
Q40A : note 2 ^{ème} étape 1992-1993 : mathématique	.545	.738

Variance expliquée : 65.76 % ; Alpha standardisé : .8941

3.2.2. Variables indépendantes

Les variables indépendantes sont divisées en cinq (5) groupes : les caractéristiques socio-démographiques de l'élève et de la famille, la trajectoire sociale-migratoire de la famille, le couple relation parent-enfant et encadrement parental et que l'effet d'établissement.

Caractéristiques socio démographiques

Les caractéristiques socio démographiques de l'élève et de la famille sont mesurées au moyen de quatre variables qui sont le sexe de l'élève, le type de famille où vit l'élève, le nombre d'enfants dans la famille (taillefa) et le rang de l'enfant (rang). La variable rang comprenait au départ quatre catégories aîné, autre, unique et cadet. Ces quatre catégories ont été regroupées par la suite en deux variables : le fait d'être un aîné ou unique et le fait d'être autre qu'aîné ou unique.

En ce qui a trait à la variable type de famille, les élèves devaient préciser s'ils vivaient avec « père et mère » ; « père seulement » ; « mère seulement » ; « parfois avec père, parfois avec mère » et « autre personne ». Cependant la variable a été dichotomisée parce que les types de familles autre qu'unie ne regroupaient qu'un nombre de cas assez restreint.¹⁷

Trajectoire sociale-migratoire

La trajectoire sociale - migratoire comporte dix (10) items tirés du questionnaire dont quatre relatifs à l'enfant et six relatifs aux parents. Pour ce qui a trait à l'enfant les items sont : l'âge d'arrivée au Canada (âgearive), le lieu de résidence plus tard tel qu'envisagé par l'enfant (resitard), la langue choisie pour regarder la télévision (langtélé), la langue principale utilisée pour faire la lecture (langlect)¹⁸. Les deux

¹⁷ le type « unie » représentait à lui seul 80,3% des cas, les autres représentaient respectivement 7%, 12,8%, 2,3% et 4%

¹⁸ les deux variables : langue choisie pour la télévision et langue choisie pour la lecture servent de mesure d'intégration de l'élève

variables l'âge d'arrivée au Canada et le lieu de résidence plus tard ont été dichotomisées ; elles prennent la valeur 0 quand l'élève est né au Canada et envisage de résider au Québec plus tard et la valeur 1 dans le cas contraire. Quant aux langues utilisées pour la lecture et la télévision, elles ont été mesurées selon l'échelle toujours, la plupart du temps, rarement, jamais.

Les items retenus pour les parents sont d'ordre socio-économique comme le niveau de scolarisation du parent le plus scolarisé (instruct) et d'ordre migratoire comme la période de chômage du parent en charge (chomage), le degré de maîtrise du français du parent le plus francisé (français), le nombre d'années de résidence de la mère au Québec (resimère), la fréquence des visites du père à des membres de la famille restés au pays d'origine (visite).

En ce qui concerne le nombre d'années de résidence des parents, celui de la mère a été choisi parce qu'en général dans les familles, ce sont surtout les mères qui sont chargées d'organiser la scolarité des enfants. En ce sens, la durée de résidence de la mère au Québec s'avère importante. Les mères récemment arrivées au Québec en général méconnaissent le système scolaire québécois et de ce fait peuvent éprouver des difficultés à seconder leurs enfants. Par contre, les mères qui sont d'installation ancienne au Québec, sont plus intégrées et ont une meilleure connaissance du système scolaire. Par conséquent, elles seraient mieux outillées pour encadrer leurs enfants.

D'autre part, nombreuses sont les études qui ont fait ressortir l'importance de la période de chômage ainsi que de l'occupation principale des parents dans la réussite ou l'échec des élèves. Aussi compte tenu de l'influence de ces deux variables sur la scolarisation, le parent en charge a été privilégié en tant que personne qui, dans la famille, détient la responsabilité d'assumer l'éducation des enfants.

Quant au degré de maîtrise du français et au niveau de scolarisation, le choix du parent le plus francisé et le plus scolarisé s'avère judicieux en ce sens qu'il donne une idée précise du niveau de scolarisation et de la maîtrise de la langue d'enseignement par les parents, deux variables qui constituent deux des conditions nécessaires à l'apprentissage ainsi qu'à la réussite ou à l'échec des élèves.

Par ailleurs, dans la grande majorité des familles immigrantes, le projet migratoire est élaboré par le père qui détient l'autorité. Ainsi quand ce projet se situe dans une perspective de retour au pays d'origine, c'est le plus souvent le père qui s'impose des retours fréquents et rapprochés au pays d'origine pour garder le contact (Zéroulou, 1988). D'où le choix de la fréquence des visites du père dans le pays d'origine.

Théoriquement, les deux items : « études antérieures à l'arrivée au Québec (etudavan) », et « Échecs et redoublement durant les études antérieures à l'arrivée au Québec » devraient faire partie des mesures de la variable trajectoire sociale – migratoire de l'élève. Les études ont démontré que les élèves qui ont débuté leur

scolarisation dans leur pays d'origine et qui en plus ont déjà connu d'échecs et /ou redoublement pendant leurs études sont plus susceptibles d'échouer que leurs camarades qui n'ont jamais échoué ou redoublé (Best, 1997). Cependant, ils ont été négligés à cause du nombre important d'élèves qui n'ont pas été scolarisés hors Québec et donc ne pouvaient pas répondre à la question.

Relation parent-enfant et encadrement parental

L'interaction parent – enfant et l'encadrement parental sont mesurés au moyen de 11 indicateurs pertinents tirés de l'enquête. Ces variables sont l'obligation faite par les parents ou les tuteurs d'étudier à la maison (etudmai), la réglementation des heures consacrées à regarder la télévision et à écouter de la musique (reglvtv), la sélection des émissions télévisées (seletv), la limitation du temps consacré au travail rémunéré (travail), la surveillance de l'emploi du temps (temps), l'encouragement à de meilleurs résultats scolaires (meilre), la liberté laissée aux enfants pour parler de leurs préoccupations et de leurs projets (parler), la satisfaction de la relation avec les parents (relpar), la possibilité de demander de l'aide aux parents en cas de difficultés (aidepar), l'aide des parents pour résoudre les problèmes personnels (problem), la disposition des parents à discuter avec leurs enfants de ce qui se passe à l'école (discut).

Ces variables ont été soumises à une première analyse factorielle avec extraction moindres carrées non pondérées et rotation oblique dans le but de réduire

leur nombre et de constituer des échelles. L'analyse a produit une solution factorielle à deux facteurs qui correspondent exactement aux deux dimensions prévues mesurées avec un KMO de .80. La solution explique 38,5 % du total de la variance commune aux items. Ces deux facteurs ont été par la suite soumis à une analyse de fidélité pour vérifier leur degré de cohérence interne. L'Alpha de Cronbach standardisé (α) est égal à .68 pour le facteur relatif à l'encadrement parental et à .78 pour le facteur ayant trait à la relation parent – enfant (réf tableau 2).

Tableau 2

**Résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables liées à la
relation parent – enfant et à l’encadrement parental.**

KMO = .808

Facteur 1 : relation parent / enfant

	Communauté	saturations factorielles	
		facteur 1	facteur 2
Problem (q28h) : parents aident à résoudre problèmes personnels	.628	.792	.010
Parler (q28i) : parents permettent de parler en toute liberté	.476	.706	-.161
Discut (q28g) : parents discutent de ce qui se passent à l'école	.515	.689	.102
Relpar (q27e) : satisfaction des relations avec les parents	.291	.552	-.109
Aidepar (q43d) : demande aide parents en cas de diff à l'école	.289	.503	.110
Meilre (q28b) : parents encouragent de meilleurs résultats	.284	.457	.193

Variance expliquée : 25,56 % ; Alpha standardisé : .7866

Facteur 2 : encadrement parental

	Communauté	saturations factorielles	
		facteur 1	facteur 2
Regltv (q28c) : surveillance heure d'écoute musique et télévision	.491	.060	.729
Etudmai (q28a) : obligation d'étudier à la maison	.322	.019	.565
Temps (q28e) : surveillance de l'emploi du temps	.334	.055	.546
Seletv (q28d) : sélection des émissions télévisées	.236	-.042	.491
Travail (q28f) : limitation du temps consacré au travail	.152 ¹⁹	-.024	.392

Variance expliquée : 12,93 % ; Alpha standardisé : .6708

¹⁹ L'item TRAVAIL est maintenu malgré sa faible communauté parce qu'il est corrélé au deuxième facteur avec un coefficient de saturation supérieur à .30 et qu'il contribue à la fidélité de l'échelle.

Effet d'établissement

Les variables associées à l'effet de l'établissement sont de deux catégories: une première catégorie ayant trait aux caractéristiques de l'école et une deuxième concernant la culture de l'établissement telle que perçue par les élèves. La première catégorie regroupe les variables suivantes : type d'école fréquentée par l'élève (privé, public), caractéristiques de la clientèle de l'établissement (riche, moyenne, pauvre) et présence d'enseignants (es) immigrants (es) dans l'établissement. La deuxième catégorie est divisée en deux sous groupes : la culture de l'école proprement dite c'est-à-dire sa politique d'intégration en matière de règlement, de l'information fournie et de la participation des élèves à la vie de l'école pour l'ensemble des élèves et sa politique multiculturelle c'est-à-dire son ouverture aux immigrants et son intérêt pour les élèves d'origine étrangère. La culture de l'école est mesurée par 4 groupes de variables.

Un premier groupe ayant trait à l'information fournie par l'école à l'ensemble des élèves : information au début de l'année sur les règlements de l'école, sur les règlements d'utilisation des services, sur les cours obligatoires à suivre, sur les contenus des cours optionnels, sur la liste des personnes ressource disposées par l'école, sur les activités quotidiennes, sur la connaissance des conditions pour réussir l'année scolaire, sur la possibilité pour les élèves de demander des explications sur les décisions les concernant, sur l'information transmise par le personnel enseignant sur les moyens d'évaluation appropriés d'autre part. Ces variables sont mesurées par la

perception que les élèves en ont selon l'échelle : tout à fait vrai, plutôt vrai, plutôt faux, tout à fait faux.

Le deuxième groupe fait référence à la participation des élèves à la vie de l'école : règlement de l'école fait avec participation des représentants (es) des élèves, règlement de l'école indique les différents sujets sur lesquels les élèves doivent être consultés, organisation de conseils de classe favorisée à l'école, enseignants (es) demandent souvent aux élèves leurs suggestions sur les activités d'apprentissage réalisées en classe, élèves participent occasionnellement aux divers comités de parents ou d'enseignants et d'enseignantes de l'école, enseignants (es) demandent des commentaires aux élèves au sujet du matériel utilisés dans les cours, enseignants (es) demandent des commentaires aux élèves sur les moyens utilisés pour l'évaluation des connaissances acquises dans les cours et l'importance de la participation des élèves à la vie de l'école selon la perception des élèves.

Le troisième groupe de variables se réfère à grandes dimensions.

La première dimension a trait à la qualité des relations des élèves d'origine étrangère avec a) les élèves d'origine québécoise, b) le personnel enseignant et c) les autres catégories de personnel de l'école ; elles sont mesurées selon l'échelle : très mauvaises, plutôt mauvaises, assez bonnes, très bonnes.

La deuxième se réfère à l'acceptation des élèves d'origine étrangère par : a) les élèves d'origine québécoise, b) le personnel enseignant, c) par le personnel non

enseignant et l'égalité des droits entre les élèves mesurés selon l'échelle pas du tout, assez, tout à fait.

La troisième a trait au degré d'interculturalisme du personnel enseignant : présence d'enseignants et d'enseignantes issus des communautés culturelles, enseignants (es) aiment enseigner à des élèves d'origine étrangère, enseignants (es) motivent suffisamment les élèves d'origine étrangère à apprendre à réussir à l'école, enseignant (es) se préoccupent des difficultés qu'éprouvent parfois certains élèves d'origine étrangère à l'école, enseignants (es) prennent en considération les expériences personnelles des élèves d'origine étrangère dans le cadre des cours, des discussions et des travaux, enseignants (es) tiennent compte dans leurs cours des besoins propres aux élèves d'origine étrangère, enseignants (es) font des efforts pour comprendre les élèves venant de pays étrangers, enseignants (es) ont déjà fait un séjour ou un voyage dans un pays étranger, enseignants (es) ont des contacts avec les communautés d'origine étrangère vivant au Québec, enseignants (es) parlent ou comprennent d'autres langues que le français ou l'anglais, enseignants (es) parlent avec leurs élèves d'origine étrangère des coutumes et traditions de leur pays d'origine mesurées selon l'échelle tout à fait vrai, plutôt vrai, tout à fait faux, plutôt faux et ne sais pas

À la suite d'une première analyse factorielle avec extraction moindres carrées non pondérées et rotation oblique réalisée uniquement sur les variables ordinales²⁰,

²⁰ Les deux premières variables TYPECOLE et CLIENTEL ne pouvaient pas être incluses dans l'analyse parce qu'elles sont de type nominal.

quatre variables soit « l'importance de la participation des élèves à la vie de l'école (Q48) », « la présence d'enseignants (es) d'origine étrangère dans les écoles (Q53) », « l'égalité des droits entre les élèves (Q26_1) » et « l'information sur les moyens d'évaluation appropriés (Q46_9) » ont été retirées de l'analyse à cause de leur faible communauté d'une part et parce qu'elles n'étaient corrélées à aucun facteur d'autre part. Une deuxième analyse sur les variables restantes a produit une solution factorielle à huit échelles très adéquate avec un KMO de .86.

Cependant les analyses de fiabilité effectuées pour tester la validité statistique des échelles ont montré que certains items nuisent à la consistante interne de l'échelle à laquelle ils appartiennent. Il s'agit de : « relation avec les élèves d'origine québécoise (Q58a) », « enseignants parlent ou comprennent d'autres langues que le français ou l'anglais (Q56_9) », « enseignants parlent avec leurs élèves d'origine étrangère des coutumes et des traditions de leur pays d'origine (Q56_10) » et « participation occasionnelle des élèves au comité parent-enseignant (Q47_5) ». Après avoir enlevé ces items, la solution factorielle produite par l'analyse finale comprenait huit facteurs qui expliquent 45% de la variance totale (réf tableau 3).

Appartenance ethnique.

L'appartenance ethnique est une variable contruite par Danvoye en 1996 à partir de la langue d'origine des parents si les deux sont du même pays, ou de la langue du pays d'origine de l'un ou l'autre parent si les parents sont de pays différent,

ou de la langue du parent né dans le même pays que le répondant. L'appartenance ethnique est regroupée en 10 catégories : Haïtien, Portugais, Arabe, Polonais, Chinois, Arménienne, Vietnamien, Italien, Cambodgien, Espagnol.

Tableau 3

Résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables liées à l'effet établissement

KMO = .84

Facteur 1 : information sur les règlements de l'école

	Communauté	saturation factorielles
Q46-5 : Connaît règlement pour utiliser services	.429	.628
Q46-6 : Au courant activités quotidiennes	.310	.528
Q46-7 : Inf au début année sur règlement école	.283	.513
Q46-4 : École donne liste personnes ressources	.259	.467
Q46-8 : Connaît conditions pour réussir	.312	.363

Variance expliquée : 6.95 % ; Alpha standardisé : .6977

Facteur 2 : information sur les cours obligatoires

	Communauté	saturation factorielles
Q46-1 : Bonne inf contenu sur cours obligatoire	.556	.745
Q46-2 : Inf utile cours optionnel	.513	.729
Q46-3 : Peut demander explication sur décisions	.329	.444

Variance expliquée : 2.77 % ; Alpha standardisé : .697

Tableau 3 (suite)

Facteur 7 : rapports enseignants (es) et élèves d'origine étrangère		
	Communauté	saturation factorielles
Q56-5 : ens tiennent compte besoins élève étranger	.538	.732
Q56-4 : ens font appel expériences élève étranger	.504	.710
Q56-3 : ens se préoccupent diff élève étranger	.461	.701
Q56-6 : ens font effort pour comprendre élève étranger	.403	.613
Q56-2 : ens motivent élève étranger	.386	.593
Q56-1 : ens aiment enseigner à élève étranger	.252	.407

Variance expliquée : 18.16 % ; Alpha standardisé : .808

Facteur 8 : degré de multiculturalisme du personnel enseignant		
	Communauté	saturation factorielles
Q56-8 : ens ont contact avec communautés étrangères	.597	.747
Q56-7 : ens ont déjà voyagé	.531	.742

Variance expliquée : 3.28 % ; Alpha standardisé : .710

3.3. Procédures d'analyse des données

Pour analyser les données, la méthode de régression multiple hiérarchique a été privilégiée pour deux raisons : premièrement parce que la variable dépendante est de type continue et deuxièmement parce que, en tant que méthode d'analyse prédictive, la régression multiple (hiérarchique) nous a permis de mesurer la contribution nette de chaque groupe de variables à l'explication de la variable dépendante qu'est l'échec scolaire.

Les données ont été analysées en trois étapes. Dans un premier temps, toutes les variables ont été regroupées puis entrées dans l'analyse par bloc. Au total huit blocs ont été constitués. Les blocs ont été entrés de la manière suivante : d'abord, les variables du statut socio-économique (bloc 1) ; puis les variables liées à la migration des parents (bloc 2) ; ensuite, les variables associées à la migration des enfants (bloc 3) et les variables relatives aux caractéristiques socio-démographiques de la famille (bloc 4) ; les variables mesurant l'attitude des parents (bloc 5) suivies des variables de l'effet d'établissement (blocs 6 et 7) ; enfin les variables d'appartenance culturelle (bloc 8). Les variables associées à l'appartenance ethnique ont été entrées à la fin pour voir jusqu'à quel point elles contribuent à prédire l'échec au-delà des autres facteurs explicatifs.

Le degré de scolarisation du parent a été entré en premier dans le modèle parce qu'elle est la variable la plus importante. Le degré de scolarisation des parents

peut influencer la trajectoire migratoire de la famille, l'attitude des parents face à l'école ainsi que le type d'établissement fréquenté. Nous avons pensé qu'il était nécessaire de voir si l'effet du degré de scolarisation des parents est médiatisé par les autres variables du modèle.

À la suite de cette première analyse, une deuxième a été effectuée cette fois en retenant seulement les variables qui étaient significatives pour déterminer les prédicteurs de l'échec. Une fois déterminés, ces prédicteurs ont été soumis à une autre analyse réalisée pour le groupe des Haïtiens afin de vérifier si les prédicteurs demeuraient les mêmes.

L'équation de la régression multiple est la suivante :

$$Y = A + B_1 X_1 + B_2 X_2 + \dots + B_i X_i$$

- où Y est la variable dépendante
 A est la valeur que prend Y quand tous les X sont nuls
 B₁ à B_i sont les coefficients de régression
 X₁ à X_i représentent les variables indépendantes.

Comme dans toutes les méthodes d'analyse en statistique, la régression multiple comporte plusieurs indices²¹ permettant de juger de la validité et de la pertinence des résultats. D'abord, le coefficient de régression b représente la contribution nette de chaque variable en maintenant constantes les autres variables

²¹ Seuls les indices relatifs à la régression hiérarchique qui seront présentés et interprétés dans les chapitre 3 et 4 seront exposés ici.

explicatives. Puis, le coefficient standardisé β permet de comparer l'apport des variables à une même échelle. Ensuite le R^2 donne la quantité de variance expliquée par les variables entrées dans l'analyse. Pour finir, le ΔR^2 indique la différence de variance expliquée lorsque de nouvelles variables sont entrées dans le modèle. Un ΔR^2 significatif indique que le bloc de variables pour lesquelles le ΔR^2 est obtenu est susceptible d'ajouter à l'explication du phénomène (Durand, 1997).

Chapitre IV

Présentation des résultats

Facteurs explicatifs de l'échec et du redoublement scolaire des élèves immigrants

Cette section est consacrée à la présentation des résultats. De prime abord, les résultats de l'analyse de régression hiérarchique seront présentés pour l'ensemble des élèves. En second lieu, les résultats des autres analyses de régression effectuées avec les variables significatives seront exposés.

4.1. Trajectoire sociale-migratoire de la famille

La trajectoire sociale-migratoire de la famille comprend comme il a été signalé au chapitre précédent trois catégories de variables entrées en trois blocs dans l'analyse. Le premier bloc comprend les variables ayant rapport au statut socio-économique des parents. Le deuxième bloc, les variables relatives à la migration des parents et le troisième bloc, les variables ayant trait à la migration de l'enfant. Le tableau 5 présente les résultats.

Tableau 4 (suite)

	Bloc 1		Ajout bloc 2		Ajout bloc 3		Ajout bloc 4		Ajout bloc 5		Ajout bloc 6		Ajout bloc 7		Ajout bloc 8		
	β	R ²	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2
Ajout bloc 6																	
Caractéristiques de l'école																	
École publique										.13***					.13***		
Élèves riches / moyens										.01					.00		.01
Ajout du bloc 7																	
Culture de l'école																	
Information règlements école															-.11**		-.11**
Information sur cour oblig															.03		.05*
Emprise élèves / activ apprent															.06***		-.08***
Emprise élèves / règlements															-.01		-.01
Relat élève étr / personnel (-)															-.07***		-.07**
Acceptation élèves étr (-)															-.08***		-.05**
Raprt enseig- élèves étrangers															-.00		-.00
Multiculturalisme enseignants															-.01		.00
Présence enseignant étranger															-.00		.00
Ajout du bloc 8																	
Appartenance ethnique (chinois)																	
Arabe																	.11***
Arméniens																	.18***
Cambodgiens																	.08***
Haitiens																	.20***
Espagnols																	.22***
Italiens																	.20***
Polonais																	.04
Portugais																	.20***
Vietnamiens																	.01

* P < .05

** P < .01

*** P < .001

(-) relation inversée.

Le statut socio-économique des parents prédit 3,8% de la variation de l'échec scolaire ($R^2 : ,038$; p de $R^2 : 000$). Le degré de scolarisation du parent en charge associé au statut socio-économique s'est montré significatif dès son entrée dans le modèle et demeure significatif tout au long de l'analyse. Ceci signifie que son effet n'est pas médiatisé par les autres variables explicatives incluses dans l'analyse.

L'ajout des variables associées à la migration des parents apporte une contribution très faible à l'explication de l'échec scolaire ($\Delta R^2 : ,004$; p de $\Delta R^2 : ,033$). Les variables mesurant la période de chômage du parent en charge et la fréquence des visites du père dans le pays d'origine ne sont pas significatives et le resteront tout au long de l'analyse. Pour sa part, la variable degré de connaissance du français du parent le plus francisé qui ne s'était pas révélé significative au moment où les variables relatives au statut socio-économique et à la migration de l'enfant étaient entrées dans l'analyse le devient après l'ajout des autres variables dans le modèle. Par contre, la durée de résidence de la mère au Québec se révèle significative. Cependant son effet devient marginal après avoir ajouté dans le modèle les variables relatives aux caractéristiques socio-démographiques de la famille, à l'attitude des parents face à l'école, à l'effet d'établissement et à l'appartenance ethnique.

Contrairement aux variables relatives à la migration des parents, les variables liées à la migration des enfants n'ajoutent rien à la prédiction de l'échec

scolaire ($\Delta R^2 : ,003$; p de $\Delta R^2 : ,076$). Les variables mesurant le lieu de résidence futur tel qu'envisagé par l'élève, le choix de la langue pour la lecture, la langue choisie pour regarder la télévision entrées dans le modèle n'apparaissent pas significatives. Quant à la variable « âge d'arrivée au Canada », elle était significative au moment d'entrer dans l'équation pour ensuite devenir non significative avec l'entrée des variables associées à l'appartenance ethnique. Ainsi il apparaît que l'effet de cette variable est absorbé par l'appartenance ethnique de l'élève. Par conséquent on peut penser que l'âge d'arrivée au Canada de l'enfant est lié à l'ancienneté du groupe ethnique au Québec.

4.2. Caractéristiques socio-démographiques

Les variables associées aux caractéristiques socio-démographiques de l'élève et de la famille ajoutées au modèle contribuent de manière significative à prédire le phénomène de l'échec scolaire ($\Delta R^2 : ,020$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Parmi les quatre variables, le sexe et le type de famille où vit l'enfant semblent être de bons prédicteurs de l'échec. Toutefois, il n'existe pas de relation significative entre la taille de la famille ainsi que le rang de l'enfant et l'échec. Ainsi donc, le fait que ces deux variables n'apparaissent pas significatives infirme l'hypothèse selon laquelle l'échec scolaire chez les élèves immigrants comme chez d'autres enfants est influencé par le nombre d'enfants dans la famille et le rang de l'élève dans celle-ci lorsque l'on contrôle le statut socio-économique des parents et la trajectoire migratoire de la famille.

4.3. Relation parent-enfant et encadrement parental

L'interaction parent-enfant mesurée par relation parent-enfant et encadrement parental a un impact significatif sur l'échec scolaire ($\Delta R^2 : ,017$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Les deux variables sont fortement corrélées à l'échec . Cependant la relation parent-parent est corrélée négativement à l'échec tandis que l'encadrement parental l'est positivement. Ainsi, plus les élèves déclarent avoir une bonne relation avec leur parent, moins ils échouent. Par contre, plus les élèves se disent encadrés par leurs parents plus ils sont en situation d'échec. Il est important de faire remarquer ici que ce résultat concernant l'encadrement parental va à l'encontre de ce qui était attendu et des autres études qui ont été faites au Québec et dans d'autres pays et qui montraient que les élèves qui réussissaient le mieux étaient ceux qui étaient le plus encadrés par leurs parents.

4.4. Effet d'établissement

Les variables mesurant l'effet de l'établissement ont été entrées dans l'équation en deux blocs suivant qu'elles décrivent les caractéristiques (c'est-à-dire la clientèle et le type de réseau) ou la culture de l'école. Les facteurs liés à l'effet de l'établissement prédisent 5% de la variation de l'échec. D'un côté, le bloc comportant les variables mesurant les caractéristiques de l'école a un impact significatif mais très faible sur l'échec ($\Delta R^2 : ,018$; p de $\Delta R^2 : ,000$). La variable « clientèle » n'a aucun effet sur l'échec. Ainsi, le fait de fréquenter une école accueillant en majeure partie des élèves provenant de familles riches ou moyennes n'influence pas les résultats scolaires.

Néanmoins, les élèves fréquentant une école publique ont plus de chance de connaître l'échec.

De l'autre côté, l'ajout du bloc comportant les variables associées à la culture de l'école contribue de façon significative à la prédiction de l'échec ($\Delta R^2 : ,038$; p de $\Delta R^2 : ,000$). D'une part, le degré de multiculturalisme du personnel enseignant, l'emprise des élèves sur les décisions scolaires, la présence d'enseignants d'origine étrangère à l'école et le rapport enseignants (es)-élèves étrangers ne sont pas corrélées à l'échec. D'autre part, la variable information sur les cours obligatoires ne semblait pas être significative à l'étape où le bloc de variables associées à la culture de l'école était entré dans l'analyse. Ce n'est qu'après avoir ajouté les variables relatives à l'appartenance ethnique qu'elle est devenue significative.

Pour finir, les variables associées à l'appartenance apportent une contribution très importante à la prédiction de l'échec ($\Delta R^2 : ,061$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Tous les groupes ethniques considérés à l'exception des Vietnamiens sont corrélés significativement à l'échec. Ainsi, le fait d'être d'origine haïtienne, italienne, arabe, arménienne, polonaise, espagnole, cambodgienne et portugaise contribue à prédire l'échec. Les Vietnamiens apparaissent le seul groupe ethnique qui ne prédit pas l'échec des allophones.

Modèle final de régression

Le tableau qui suit montre certaines modifications dans le modèle final de régression. D'abord, l'effet du degré de maîtrise du français par le parent le plus francisé, de la relation parent-enfant et de l'information sur les cours optionnels devient marginal. Ensuite le poids de l'appartenance dans l'explication de l'échec devient plus important. Puis, la quantité de variation expliquée par toutes les variables de l'analyse a légèrement augmenté (c'est-à-dire est passée de 19,9% à 20,1%). Et pour finir, de toutes les variables de l'analyse celles liées à l'appartenance ethnique apportent le plus de contribution à l'explication du phénomène à l'étude qu'est l'échec scolaire.

Tableau 5 (suite)

	Bloc 1		Ajout bloc 2		Ajout bloc 3		Ajout bloc 4		Ajout bloc 5		Ajout bloc 6		Ajout bloc 7	
	β	R^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	B	R^2	ΔR^2	β	R^2	ΔR^2
Ajout bloc 6														
Caractéristiques de l'école														
École publique												-0,13***		
Ajout du bloc 7														
Culture de l'école														
Information règlements école														-0,10***
Information sur cour oblig														0,03
Emprise élèves / activ apprent														0,08***
Relat élève étr /personnel (-)														-0,07***
Acceptation élèves étr (-)														-0,06***
Ajout du bloc 8														
Appartenance ethnique (chinois)														
Arabe														0,12***
Arméniens														0,18***
Cambodgiens														0,07***
Haitiens														0,21***
Espagnols														0,22***
Italiens														0,20***
Polonais														0,04
Portugais														0,20***
Vietnamiens														0,01

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

(-) relation inversée.

Chapitre V

Interprétation des résultats

Ce chapitre fait état de l'interprétation des résultats précédemment présentés. Pour ce faire, chaque hypothèse sera prise séparément pour voir dans quelle mesure elle est infirmée ou confirmée. Dans cette partie, nous utiliserons les coefficients de régression standard (β) afin de faire ressortir la contribution relative unique de chaque variable à la prédiction de l'échec. Et une analyse de régression sera effectuée avec les variables retenues pour l'ensemble des allophones dans le but de déterminer les prédicteurs de l'échec dans le cas des Haïtiens.

5.1. Chez les élèves immigrants en général

5.1.1. Trajectoire sociale-migratoire

La première hypothèse avance que la trajectoire sociale- migratoire des familles agit sur les résultats scolaires des enfants de migrants. De toutes les variables associées à la trajectoire sociale-migratoire de la famille seul le niveau de scolarisation du parent le plus scolarisé ($\beta=.15$; $p=000$) contribue significativement à l'explication de l'échec. Ces résultats ne font que confirmer le truisme selon lequel la scolarité des parents influence les résultats scolaires de l'enfant.

Les enfants dont les parents ne sont pas scolarisés ou sont moins scolarisés ont de plus fortes chances d'échouer. En revanche, les élèves qui proviennent des familles où les parents sont plus scolarisés ont une plus grande facilité pour les études, une meilleure motivation et obtiennent de meilleurs résultats scolaires (Ryan et Adams, 1998 ; Do Nacimiento, 1999 ; Claes et Comeau, 1996).

Plusieurs études ont démontré que le mode de soutien apporté par les parents à leurs enfants varie en fonction de leur degré de scolarisation qui détermine leur statut socio-économique (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Le plus souvent, les parents non scolarisés entendent aider leurs enfants en surveillant le temps consacré aux devoirs scolaires à la maison, en consultant les carnets de notes etc. Par contre, les parents instruits jouent le rôle de professeur à la maison. Ces derniers ont généralement recours à des outils pédagogiques pour aider leurs enfants au besoin. Ce faisant, ils développent les connaissances scolaires de ces derniers.

D'un autre côté, les parents immigrants non (ou peu) scolarisés en raison de la distance qui les sépare de l'école sont limités quant à l'aide qu'ils peuvent offrir à leurs enfants. N'ayant pas été scolarisés, ils ont de la difficulté à assurer le suivi scolaire de leurs enfants. En général, ces parents ne participent pas ou participent peu aux rencontres et aux activités de l'école de peur d'être humiliés par les enseignants parce qu'ils éprouvent le sentiment de n'être pas à la hauteur de leur tâche (Hohl, 1996 ; Zehraoui, 1998). Cette distance par rapport à l'école accompagnée de l'incapacité d'aider les enfants constituent des obstacles importants à leur réussite.

5.1.2. Caractéristiques socio démographiques

La deuxième hypothèse postule que les caractéristiques socio-démographiques de la famille expliquent l'échec de l'enfant à l'école. En effet, le sexe de l'élève et le type de famille où il vit sont corrélés à l'échec scolaire. D'après les résultats observés, d'une part, le fait d'être un garçon prédit l'échec chez les élèves ($\beta=.072$; $p=.000$). Ce résultat vient appuyer les études qui ont été réalisées au Québec et dans plusieurs autres pays et qui montraient que les garçons étaient plus nombreux à décrocher avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Terril et Ducharme, 1994 ; MEQ, 1991-4 ; MEQ, 1991-1 ; Brais, 1991 ; Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994 ; Ouali et Rea, 1994).

L'échec des garçons serait dû au fait qu'ils ont des attitudes négatives à l'égard de l'école. Ainsi, ils investissent moins dans leur scolarité que les filles et par conséquent connaissent des taux d'échec ou d'abandon scolaire plus élevé. D'une manière générale, cette situation s'explique par le fait que les filles ont un engagement fidèle envers leurs études et de ce fait consacrent une plus grande partie de leur temps à étudier, à réaliser des travaux scolaires, à faire la lecture, etc (Terril et Ducharme, 1994 ; Gagnon, 1998). C'est pourquoi elles ont généralement de meilleures performances scolaires.

D'autres chercheurs associent la performance des filles à leur socialisation familiale. Pour ces derniers, les filles ont intériorisé au cours de leur socialisation un ensemble de comportements et d'attitudes qui les rendent plus aptes à participer aux

activités proposées en classe, à respecter les consignes, à être plus attentives et plus méticuleuses et de ce fait à s'adapter plus facilement aux exigences de l'école (Mosconi, 1998 ; Bouchard et Saint- Amant, 1998). À l'opposé, les garçons échouent parce que l'école est plus adaptée aux filles. Ayant été socialisés de façon à être actifs, autonomes, agressifs et compétitifs, les garçons dès leur entrée à l'école primaire vivent un conflit d'identité lié au fait que leurs comportements sont en contradiction avec les exigences de l'école.

D'autre part, l'élève qui vit dans une famille mono-parentale ou recomposée est plus susceptible d'échouer ($\beta=.075$; $p=.000$) que son condisciple vivant dans une famille unie. Ce résultat confirme les études de Gilbert et ses collaborateurs cités par Deslande et Roger(1994) qui ont observé aux États-Unis que les élèves qui abandonnaient l'école provenaient des familles recomposées. À première vue ce résultat pourrait être interprété comme les conséquences du divorce. Car d'après certains psychologues les ruptures dans les familles perturbent l'enfant, entravent son processus de développement et entraînent ainsi de graves répercussions sur son rendement scolaire.

Cependant comme le démontrent d'autres chercheurs (Forehand, Armistead et Klein, 1995 cités par Claes et Comeau), tous les enfants ne réagissent pas de la même manière au traumatisme du divorce. Certains d'entre eux parviennent à s'en tirer et à poursuivre normalement leur scolarité. C'est en ce sens que Feger (1995) a fait remarquer qu'il n'y a pas nécessairement de liens directs entre les changements

majeurs vécus au sein de la famille tels la mono-parentalité, la séparation, la recomposition familiale et les comportements ou les rendements scolaires des enfants. Néanmoins, on a constaté que le divorce entraîne souvent au sein de la famille l'absence de repères et d'autorité parentale, la baisse de supervision parentale et la détresse émotionnelle de l'enfant. Ainsi donc, ce n'est pas le divorce en soi qui agit sur la scolarité de l'enfant mais les facteurs qui y sont reliés (Feger, 1995 ; Claes et Comeau, 1996).

5.1.3. Encadrement parental

La troisième hypothèse pose que les interactions parent-enfant et les pratiques parentales auraient influencé les résultats scolaires des élèves immigrants. D'après les résultats obtenus, l'encadrement parental ($\beta = ,13$; $p = ,000$) contribue de façon importante à prédire l'échec et, comme on l'a vu au chapitre précédent, il est lié positivement à l'échec. Cette relation positive entre l'encadrement parental et l'échec scolaire peut être interprétée de deux façons. On pourrait penser dans un premier temps que les parents réagissent à l'échec de l'enfant en augmentant l'encadrement. Dans ce cas l'encadrement est vu comme un frein à l'échec et non comme un moyen de prévention.

La deuxième explication plausible est que le type d'encadrement offert par la plupart des parents immigrants n'est pas toujours adapté à celui exigé par l'école. Par conséquent il ne produit pas toujours les effets attendus ou produit des effets inversés. Ces résultats ne font que confirmer une recherche faite en 1998 sur les familles

immigrantes en France par Zéhraoui qui démontrait que généralement les parents immigrants investissent beaucoup dans la scolarité de leurs enfants mais que les formes de soutien qu'ils apportent à ces derniers les conduisent parfois à l'échec, en ce sens que les ressources qu'ils mobilisent pour l'encadrement sont parfois inadéquates à l'appropriation des savoirs scolaires qui pourraient conduire à la réussite (Zehraoui, 1998).

5.1.4 Effet d'établissement

La quatrième hypothèse postule que le type d'établissement fréquenté ainsi que sa politique influencent négativement la performance scolaire de l'enfant. Cette hypothèse est confirmée car les résultats montrent qu'il y a une relation positive entre l'échec et l'école publique. Ainsi, le fait pour un enfant immigrant de fréquenter une école publique montréalaise constitue un facteur explicatif important de son échec ($\beta=.13$; $p=.000$). Ceci est dû au fait que le réseau public montréalais accueille le plus grand nombre d'élèves en trouble de comportement et en difficulté d'apprentissage. En plus, il semblerait que la population desservie par l'école publique soit en majeure partie défavorisée. D'après une étude du Conseil supérieur de l'éducation (1996), la majorité des élèves qui fréquentaient le réseau public montréalais en 1996 provenaient de familles mono-parentales à faible revenu. Comme on l'a vu précédemment, le faible revenu des parents et la structure familiale agissent négativement sur la scolarité de l'enfant.

L'acceptation des élèves par le personnel scolaire est liée significativement et négativement à l'échec scolaire ($\beta=-,06$; $p=,006$). Les élèves qui se sentent acceptés par

le personnel enseignant et non enseignant de l'école ont une chance moins grande de connaître l'échec à l'école. Se sentir accepté signifie également avoir des relations plutôt bonnes avec le personnel ($\beta = -,07$; $p = ,001$). D'une manière générale, les élèves qui ont de bonnes relations avec le personnel de l'école sont ceux qui se sont intégrés dans la vie scolaire. Ces élèves ne souffrent pas d'incompréhension de la part de leurs enseignants et par conséquent ne se sentent pas rejetés.

La diffusion de l'information sur les règlements de l'école telle que perçue par les élèves apparaît également comme un déterminant important de l'échec scolaire ($\beta = ,11$; $p = ,001$). D'après les résultats observés, les élèves qui ont une perception négative des informations diffusées dans l'établissement ont une probabilité plus grande à échouer. Ceci signifie que plus les informations diffusées sont mal perçues par les élèves plus leur chance de réussir diminue. Ce résultat va un peu à l'encontre de ce qui a été avancé sur les élèves immigrants et qui montrait que la diffusion des informations au sein de l'établissement scolaire facilite l'adaptation des élèves étrangers dans leur milieu scolaire et ainsi favorise leur réussite. Ici on pourrait penser que le simple fait d'informer la population étudiante sur les méthodes d'enseignement et les règles de fonctionnement au sein de l'école ne contribue pas nécessairement à éclaircir les contenus des cours qui souvent leur apparaissent abstraits et obscurs et de ce fait à rendre manifeste leur apprentissage scolaire et à s'engager dans la lutte pour la réussite.

Par ailleurs, le fait que les élèves soient consultés par les enseignants sur les décisions à prendre concernant le matériel et les méthodes d'apprentissage diminue l'échec des élèves immigrants ($\beta = -,08$; $p = ,000$). Participer aux prises de décisions

l'échec des élèves immigrants ($\beta = -,08$; $p = ,000$). Participer aux prises de décisions par les enseignants signifie avoir une bonne connaissance des contenus des cours donnés dans le programme, une compréhension mutuelle entre élèves et enseignants et une bonne intégration dans le système. Et comme on l'a souligné précédemment l'intégration des élèves est l'un des plus importants facteurs de réussite des allophones.

5.1.5. Appartenance ethnique

Pour finir l'appartenance ethnique est aussi un bon prédicteur de l'échec chez les jeunes allophones. D'après les résultats obtenus, l'origine ethnique aurait contribué à expliquer une part importante de la variation de l'échec. Cette relation significative observée entre l'origine ethnique et l'échec pourrait être interprétée comme le résultat du désengagement de l'école et des communautés ethniques dans la relation de coéducation ; désengagement qu'on peut attribuer à une non maîtrise ou une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement par les parents ou bien comme conséquence de la différence des attentes entre la famille immigrante et l'école

À partir de ces analyses, il y a lieu d'identifier les facteurs explicatifs de l'échec des élèves allophones. Il s'agit du niveau de scolarisation des parents, des caractéristiques socio démographiques de la famille (type de famille et sexe de l'enfant), de l'encadrement parental, du réseau fréquenté (public, privé), de la perception des élèves sur les informations diffusées dans l'établissement, de l'acceptation des élèves par le personnel scolaire, de la participation des élèves dans les prises de décision concernant l'apprentissage et de la qualité de la relation qu'il

entretien avec le personnel de l'école. Ces facteurs agissent séparément sur l'échec. Chacun apporte une contribution significative à l'explication de l'échec. Cependant la variable ethnie suivie de la variable scolarisation apparaissent être les variables explicatives les plus importantes. Cependant nous devons signaler que nous avons comparé les groupes ethniques seulement avec le groupe chinois. Malheureusement nous ne pouvons pas savoir si ces groupes à l'exception des Vietnamiens sont différents des francophones de souche.

5.2. Chez les élèves haïtiens

L'encadrement parental ($\beta=,24$; $p=,001$), le sexe ($\beta=,19$; $p=,013$) et la participation dans les prises de décision concernant l'apprentissage ($\beta=-,15$; $p=,044$) sont les seuls facteurs qui ont une relation significative avec l'échec des élèves haïtiens. Ce résultat prouve que pour ce qui est de ces trois facteurs, la situation des enfants immigrés haïtiens n'est pas différente de celle des autres élèves immigrants. De même que les autres familles immigrantes, les parents haïtiens, notamment ceux de la deuxième vague d'immigration provenant surtout des milieux défavorisés de la communauté haïtienne, ont des difficultés à encadrer convenablement leurs enfants. Ces parents qui sont pour la plupart analphabètes, peuvent avoir du mal à comprendre les structures et le fonctionnement de l'école, voire à comprendre ce que l'école attend d'eux et de leurs enfants (Hohl, 1996).

Tableau 6

Résultats détaillés des régressions hiérarchiques pour le groupe haïtien
Variable dépendante : succès scolaire

	Bloc 1		Ajout bloc 2			Ajout bloc 3			Ajout bloc 4			Ajout bloc 5		
	β	R ²	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2
Bloc 1														
statut socio-économique		.002		.031	.029		.093	.063		.096	.002		.126	.030
Niveau de scolarité parents	-.042		-.042			-.044			-.04			-.07		
Ajout bloc 3														
caractéristique socio-démog														
Garçons			.13			.16*			.15*			.19*		
Famille non unie			.11			.12			.11			.11		
Ajout bloc 4														
Attitude des parents														
Encadrement						-.25**			-.25**			-.24***		
Ajout bloc 6														
Caractéristiques de l'école														
École publique									-.05			-.07		
Ajout du bloc 7														
Culture de l'école														
Information règlements école												.11		
Emprise élèves / activ apprent												.15*		
Relat élève étranger /personnel												-.00		
Acceptation élèves étrangers												.03		

* P < .05

** P < .01

*** P < .001

5.3. Conclusion

Cette recherche a été entreprise dans le but de déterminer les facteurs explicatifs de l'échec scolaire des élèves immigrants en général et des élèves haïtiens en particulier afin de voir si les facteurs liés à l'échec se différencient pour les deux groupes.

L'étude fait ressortir que l'échec des allophones (autres que Haïtiens) est associé au niveau de scolarité des parents, aux caractéristiques socio-démographiques de la famille (sexe de l'élève et type de famille), à l'encadrement parental et à l'effet d'établissement (type d'école fréquenté, perception des élèves de la diffusion des informations dans l'établissement, acceptation des élèves par le personnel de l'établissement, participation des élèves aux prises de décision concernant l'apprentissage et qualité de la relation que l'élève entretient avec le personnel scolaire).

Chez les élèves haïtiens, l'échec scolaire est déterminé par l'encadrement parental, le sexe de l'élève et la participation des élèves aux prises de décision concernant l'apprentissage. Contrairement à ce à quoi nous nous attendions, le niveau de scolarité des parents, qui est reconnu par de nombreux chercheurs en sciences sociales comme un bon prédicteur de l'échec, ne s'est pas révélé significatif. Cependant il faut être prudent quant à la pertinence de ces résultats pour deux raisons. Premièrement, le nombre de cas sur lequel porte l'analyse même comparé aux autres

groupes de l'échantillon est très restreint (214 cas). Deuxièmement, le groupe d'élèves haïtiens qui avait répondu au questionnaire est homogène socialement en témoigne le fait que tous les parents des élèves de l'échantillon soient scolarisés (aucun d'entre eux ne se trouvait dans la catégorie « jamais école » de la variable instruction). Cependant l'échantillon ne correspond pas de la réalité quand on sait que depuis de nombreuses années les Haïtiens qui émigrent au Québec sont dans leur grande majorité des analphabètes.

Ainsi donc, compte tenu de ces faiblesses, il est presque impossible de conclure systématiquement à la lumière de ces résultats que les élèves haïtiens sont spécifiques, qu'il existe réellement une différence entre eux et les autres élèves immigrants. Si c'était le cas, il aurait fallu faire appel à d'autres variables pour rendre compte des causes de l'échec chez ce groupe minoritaire.

Bibliographie

- Barbier, A, Émile, O et Charles, P-J. (1984), « Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec, Anthropologie et sociétés, vol 8, no 2, pp 49-63.
- Béllamy, A. (1990). Le retard scolaire des enfants d'origine haïtienne du niveau primaire : une étude descriptive portant sur les années 1978 à 1982, Mémoire de maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Best, F. (1997, L'échec scolaire, Paris : PUF.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J-C, (1993. « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeux à portée politique pour les femmes, Recherches Féministes, vol 6, no 2, pp 21-38.
- Bourdieu, P. (1996), « L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture », Revue Française de Sociologie, vol 7, no 3, pp 330-347.
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (1996), Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits, Vol 1, no 1. Université Laval.
- Cacouault, M. et Oeuvarard, F. (1995), Sociologie de l'éducation, Paris : La Découverte.
- Centre de recherches caraïbes (1982), Les causes d'échecs scolaires chez le jeune haïtien dans le système d'enseignement québécois, Montréal, Université de Montréal.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996), « L'école et la famille : deux mondes », Lien social et Politique- RIAC, vol 35, pp 75-85.
- Chancy, A. (1981), « Analphabétisme des parents : effet sur la situation scolaire des enfants » dans Pierre- Jacques, C. Actes du colloque sur l'enfant haïtien en Amérique du Nord : santé, scolarité, adaptation sociale, Centre de recherche des caraïbes, Université de Montréal.
- Chancy, M. (1985), L'école québécoise et les communautés culturelles, Québec : M.E.Q., Direction des communications.
- Chancy, M. et Pierre- Jacques, C. (1981), « Problèmes scolaires et conditions socio économiques des familles », dans Pierre – Jacques, C Actes du colloque sur l'enfant haïtien en Amérique du Nord : santé, scolarité, adaptation sociale, Centre de recherche des caraïbes, Université de Montréal.
- Charlot, B. et Rochex, J.Y. (1996), « L'enfant – élève : dynamiques familiales et expérience scolaire », Lien social et Politique- RIAC, vol 35, pp 137-152.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1998), « La réussite au cours préparatoire et les interactions écoles- familles populaires », Ville, École, Intégration, no 114, pp 110-135.
- Chrispin-Brutus, M. (1971), Adaptation de l'enfant haïtien à Montréal, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Commission des écoles catholiques de Montréal (1980), Le retard scolaire des jeunes immigrants du niveau secondaire de Montréal, C.É.C.M, service de l'adaptation, bureau de l'accueil.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1996), Les conditions de la réussite scolaire en milieu défavorisé, Montréal.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (1999), Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1996), La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise, Québec.
- Cousin, O. (1993), « L'effet établissement. Construction d'une problématique », Revue Française de sociologie, vol 34, pp 395-419.
- Danvoye, P.(1996), Les jeunes des communautés culturelles à l'école : portrait de l'intégration sociolinguistique et opinion sur l'école et les enseignants, Ministère de l'Éducation.
- Déjean, P.(1978), Les Haïtiens au Québec, Montréal, Presse de l'Université du Québec à Montréal.
- De Queiroz, J-M. (1995), L'école et ses sociologies, Paris, Nathan.
- Derouet, J-L. (1987), « Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique », Revue Française de Sociologie, no 78, pp 86-108.
- Deslande, R. et Royer, É. (1994), « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire », Service Social, vol 43, no 2, pp 63-80.
- Direction générale de la recherche (1991), Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Direction générale de la recherche (1991), La réussite scolaire et la question de l'abandon des études, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Dubet, F. (1989), « Mobilisation des établissements et performances scolaires- le cas des collèges », Revue Française de sociologie, vol 30, no 2, pp 109-124.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996), « Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes », Lien social et Politique- RIAC, vol 35, pp 109-124.
- Durand, C. (1993), L'aspiration à la mobilité en emploi chez les professionnels, diverses formes, différents déterminants, Thèse de Doctorat, Université de Montréal.
- Durand, C. (1995), L'analyse factorielle et de fidélité, note de cours et exemples. Document inédit, Université de Montréal, Département de sociologie, Montréal, 30 p.
- Durand, C.(1999). La régression logistique, quelques notes Document inédit, Université de Montréal, Département de sociologie, Montréal, 14 p.
- Durning, P. (1995). Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux. Paris : Presse Universitaire de France.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988), « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte " fait la différence"..... », Revue Française de sociologie, vol 29, pp 649-666.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1999), Sociologie de l'école. Paris, Armand Colin.
- Felouzis, G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles- garçons », Revue Française de Sociologie, vol 34, pp 199-222.
- Flitner-Merle, E. (1992), « Scolarité des enfants d'immigrés en RFA ; débats et recherches », Revue Française de Sociologie, vol 33, pp 33-48.
- Forquin, J-C. (1997), Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes, Belgique, De Boeck Université.

- Fortin, L. et Picard, Y. (1999), « Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants », Revue des Sciences de l'Éducation, vol 25, no 2, pp 359-374.
- Gayet, D. (1993), Les relations fraternelles : Approches psychologiques et anthropologiques des fratries, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- Gagnon, C. (1998), « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe », Recherches Féministes, vol 11, no 1, pp 19-46.
- Giroux, M. (1985) Des indicateurs du multiculturalisme dans les écoles de Montréal dans M. Crespo et C. Lessard, Éducation en milieu urbain, Montréal : Presse de l'université de Montréal, pp 147-160.
- Goldberg-Salinas, A. et Zaidman, C. (1998), « les rapports sociaux de sexe et la scolarité des enfants de parents migrants. Une étude exploratoire », Recherches Féministes, vol 11, no 1, pp 47-60.
- Henrio – Van Zanten, A. (1996), « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : un relecture critique des analyses sociologiques », Lien social et Politique- RIAC, vol 35, pp. 125-136.
- Hoang-Tran, T-H (1998), Performance scolaire des élèves du secondaire de la CECM selon la langue maternelle, Montréal, CECM.
- Hohl, J. (1996), « Qui sont "les parents" : le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école », Lien social et Politique- RIAC, vol 35, pp 51-62.
- Kellerhals, J., Montandon, C. (1991),. Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré- adolescents, Lausanne, Delachaux et Niestle.
- Lahire, B. (1993), Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Lyon, Presse Universitaire de France.
- Lahire, B. (1998). « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions d'une Schizophrénie heureuse », Ville, École, Intégration, no 114, pp 104-109.
- Langouet, G. et Léger, A. (1991), Public ou Privé?. Trajectoires et Réussite scolaires. Paris, Publutix.
- Llaumet, M. (1984), Les jeunes d'origine étrangère, de la marginalisation à la participation, Paris, l'Harmattan.
- Lautrey, J. (1985), Classe Sociale, milieu familial, intelligence, Paris, PUF.
- Le Breton, J. (1998), « L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents ». Ville, École, Intégration, no 114, pp 88-102.
- Maisonneuve, D. (1987), Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil, Québec, M.E.Q, Direction des études économiques et démographiques.
- Maisonneuve, D. (1984), Les abandons au secondaire : une mesure du phénomène, M.E.Q, Québec.
- Manègre, J-F. et Blouin, L. (1990), Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles, Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration, Québec.
- Mc Andrew, M. (1997), « Les défis du pluralisme scolaire: l'éducation des élèves d'origine immigrée au Québec » dans Rallu, J-L. Anciennes et nouvelles minorités : old and new minorities, Paris, Institut d'études démographiques.

- Messier, M. (1997), Les modèles de services réservés aux nouveaux arrivants dans le système scolaire : une étude comparative entre Montréal et Toronto, Montréal, Immigration et Métropoles.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997), Banque de données Sainte-Foy, Québec : Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998), Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec.
- Moisset, J., Mellouki, M., Ouellet, R. et Diambomba, M. (1995), Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire, CRIRES, Université Laval.
- Montandon, C. (1996), « Les relations des parents avec l'école », Lien social et Politique-RIAC, vol 35, pp 63-73.
- Mosconi, N. (1998), « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », Recherches Féministes, vol 11, no 1, pp 7-18.
- Nascimento Do, A. et Lefèbre, M-L. (1999), « Le poids de la mobilité professionnelle dans le statut socio-économique des familles migrantes et dans la performance scolaire de leurs enfants », Canadian Ethnic Studies, vol 31, no 1, pp 26-42.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1997), Les parents partenaires de l'école, OECD-OCDE.
- Ouali, N. et Rea, A. (1994), « La scolarité des élèves d'origine étrangère : Différenciation scolaire et discrimination ethnique », Critique Régionale, no 21-22, pp 7-55.
- Payet, J.P. et Van Zanten, A. (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de littérature française, américaine et britannique » Revue Française de Pédagogie, no 117, pp 87-149.
- Pierre- Jacques, C. (1985), Les jeunes Haïtiens de la seconde génération. Centre de recherche des caraïbes, Université de Montréal.
- Pierre- Jacques, C. (1986), Les écoliers d'origine haïtienne : perception des enseignants, Centre de recherche des caraïbes, Université de Montréal.
- Ryan, B-A. et Adams, G.R. (1998), Relations familiales et succès scolaires des enfants : données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes W-98-13F, Direction Générale de la Recherche Appliquée, Canada.
- Saint – Germain, C. (1983), La Progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, évolution de 1976 à 1988, Québec, Études et analyses.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994), « Enquête sur la collaboration famille- école », Canadian journal of Education, vol 19, pp 270-286.
- Singly De, F. (1993), Sociologie de la famille contemporaine, Paris, Nathan.
- Singly De, F. (1996), « L'appropriation de l'héritage culturel », Lien social et Politique-RIAC, vol 35, pp 153-166.
- Swift, D.F. (1997), « Appartenance sociale et réussite scolaire » dans Forquin, J-C: Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes, Belgique, De Boeck Université.
- Tanguay, I. (1998), L'influence du vécu migratoire des parents sur la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo – Québécois, Mémoire de Maîtrise, Université Montréal.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994), Passage secondaire – collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire, Montréal, SRAM.

- Van Haecht, A. (1998), L'école à l'épreuve de la Sociologie : questions à la sociologie de l'éducation, Paris, De Boeck .
- Zehraoui, A (1998), « les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire : attentes et malentendus », Ville, École, Intégration, no 114, pp 53-73
- Zéroulou, Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », Revue Française de Sociologie, vol 29, pp 447- 470.

Annexe 1
Questionnaire

QUESTIONNAIRE

**Les jeunes des communautés culturelles
du Québec et l'école**

Ministère de l'Éducation

et

Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur
la réussite scolaire (CRIRÉS)

Québec 

Bonjour!

Comme tu le sais sans doute, une partie de plus en plus importante des jeunes inscrits dans les écoles du Québec, particulièrement dans la région de Montréal, viennent de communautés culturelles. Cependant, nous ne savons pas précisément si l'école correspond aux besoins et aux attentes de cette nouvelle population scolaire.

C'est pourquoi le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, a décidé de mener une enquête auprès des élèves des communautés culturelles pour connaître leur opinion sur l'école québécoise.

Ton nom été choisi au hasard. Il te faudra environ 30 minutes pour répondre à ce questionnaire. Il est très important que tu le fasses, car ton opinion pourra nous aider à améliorer les services scolaires destinés aux élèves des communautés culturelles.

Réponds au questionnaire le plus tôt possible, mets-le dans l'enveloppe ci jointe et dépose-la dans une boîte aux lettres (l'affranchissement est payé).

L'information que tu nous fournis est confidentielle et anonyme; tu n'a pas à inscrire ton nom ou ton adresse.

Nous te remercions de contribuer à cette recherche qui permettra de mieux répondre aux besoins des jeunes comme toi.

André Martin
Direction de la recherche
Ministère de l'Éducation
Tél.: (418) 643-1723

Comment répondre au questionnaire

Lis attentivement chaque question.

Choisis la réponse qui décrit le mieux ce que tu penses et encercle le chiffre correspondant, comme ceci :

Parles-tu ta langue maternelle?

Non, jamais..... 1

Plutôt difficilement..... 2

Assez facilement..... 3

Sans aucune difficulté..... 4

Quand on te demande de préciser ta réponse, inscris tes commentaires dans l'espace réservé à cette fin.

Choisis une seule réponse, sauf dans les cas où nous indiquons que tu peux faire plusieurs choix.

Il faut répondre à toutes les questions, sauf si l'on t'indique de passer à une autre question.

TON PROFIL

--	--	--	--	--	--

1. Quelle est ta date de naissance?

Mois : _____ Année : 19 _____

(6-9)

2. De quel sexe es-tu?

Masculin..... 1

Féminin..... 2

(10)

3. Quel est le nom de ton école?

(11-16)

4. Ton école est-elle une école publique ou privée?

Publique..... 1

Privée..... 2

(17)

5. Ton école fait-elle partie d'une commission scolaire?

Oui..... 1

Non (Passe à la question numéro 7.)..... 2

(18)

6. Si oui, quel est le nom de cette commission scolaire?

7. En quelle classe es-tu actuellement?

Classe d'accueil..... 1

Classe de cheminement particulier..... 2

Classe d'insertion sociale et professionnelle..... 3

3^e secondaire..... 4

4^e secondaire..... 5

5^e secondaire..... 6

J'ai abandonné mes études..... 7

Autre (Précise) _____ 8

(19)

8. Si tu as abandonné tes études, en quelle classe étais-tu en septembre 1992 ? (Si non, passe à la question 9.)

Classe fréquentée en 1992 : _____

(20)

9. Dans quel secteur étudies-tu actuellement?

- Secteur général..... 1 (21)
Secteur professionnel..... 2

10. Quel est ton lieu de naissance?

- Le Québec..... 001
Une autre province canadienne..... 002

Laquelle? _____ (22-24)

- Un autre pays..... 003

Lequel? _____

11. Si tu es né(e) en dehors du Canada, quel âge avais-tu à ton arrivée au Canada?

Âge : _____ ans (25-26)

12. Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise?

- Arabe..... 01
Arménien..... 02
Cambodgien..... 03
Chinois..... 04
Créole..... 05
Espagnol..... 06 (27-29)
Italien..... 07
Polonais..... 08
Portugais..... 09
Vietnamien..... 10
Autre langue..... 11

Laquelle? _____

13. Parles-tu ta langue maternelle?

- Non, jamais..... 1
Plutôt difficilement..... 2
Assez facilement..... 3 (30)
Sans aucune difficulté..... 4

14. T'arrive-t-il d'écrire dans ta langue maternelle?

- Non, jamais..... 1
- Oui, de temps en temps..... 2 (31)
- Oui, fréquemment..... 3

15. As-tu déjà suivi un ou plusieurs cours pour apprendre ta langue maternelle?

- Non, jamais..... 1
- J'ai suivi un cours..... 2 (32)
- J'ai suivi deux cours..... 3
- J'ai suivi trois cours et plus..... 4

16. Quelle langue parles-tu le plus souvent avec tes parents, tes frères et sœurs, tes amis et amies au Québec? (Encerle un chiffre par colonne.)

	Parents	Frères et sœurs	Amis et amies	
Anglais.....	01	01	01	
Arabe.....	02	02	02	
Arménien.....	03	03	03	(33-35)
Cambodgien.....	04	04	04	
Chinois.....	05	05	05	
Créole.....	06	06	06	
Espagnol.....	07	07	07	(36-38)
Français.....	08	08	08	
Italien.....	09	09	09	
Polonais.....	10	10	10	
Portugais.....	11	11	11	
Vietnamien.....	12	12	12	(39-41)
Autre.....	13	13	13	

S'il s'agit d'une autre langue, indique laquelle dans chaque cas.

17. Quelle est la langue maternelle de ton meilleur ami ou de ta meilleure amie au Québec?

Anglais.....	01
Arabe.....	02
Arménien.....	03
Cambodgien.....	04
Chinois.....	05
Créole.....	06
Espagnol.....	07
Français.....	08
Italien.....	09
Polonais.....	10
Portugais.....	11
Vietnamien.....	12
Autre.....	13

(42-44)

Laquelle? _____

Je n'ai pas de meilleur ami ou de meilleure amie 14

18. Dirais-tu que tu regardes la télévision :

Toujours en français ?.....	1
La plupart du temps en français ?.....	2
La plupart du temps en anglais ?.....	3
Toujours en anglais ?.....	4

(45)

19. Dirais-tu que dans tes loisirs tu lis:

Toujours en français ?.....	1
La plupart du temps en français ?.....	2
La plupart du temps en anglais ?.....	3
Toujours en anglais ?.....	4
Dans une autre langue ?.....	5

(46)

S'il s'agit d'une autre langue, indique laquelle : _____

* * *

TES ACTIVITÉS, TES PROJETS, TES IDÉES ET TES PRÉOCCUPATIONS

20. Cette année, fais-tu partie :

	Oui	Non	
Du conseil des élèves ou de l'association des élèves de l'école?....	1	2	(47)
De l'équipe du journal scolaire?	1	2	(48)
D'une équipe culturelle de ton école (théâtre, musique, etc.)?	1	2	(49)
Des scouts, des guides?	1	2	(50)
D'un club scientifique?	1	2	(51)
D'un club de micro-informatique?.....	1	2	(52)
D'une équipe sportive?	1	2	(53)
D'un autre groupe ou organisme?	1	2	(54)

S'il s'agit d'un autre groupe ou organisme, indique lequel :_ (55-56)

21. En dehors des activités régulières à l'école, combien d'heures par semaine consacres-tu aux activités suivantes?

	Moins d'une heure	De 1 à 5 heures	De 6 à 10 heures	De 11 à 14 heures	15 heures et plus	
Travaux scolaires à la maison.....	1	2	3	4	5	(57)
Travail rémunéré (payé)	1	2	3	4	5	(58)
Écoute de la télévision	1	2	3	4	5	(59)
Lecture.....	1	2	3	4	5	(60)
Activités sportives.....	1	2	3	4	5	(61)
Sorties avec les amis et amies.....	1	2	3	4	5	(62)
Autres activités.....	1	2	3	4	5	(63)

22. Si tu tiens compte de tes aptitudes, de tes goûts, de tes résultats scolaires et des moyens financiers de ta famille, jusqu'où comptes-tu poursuivre tes études?

Je compte quitter l'école avant la fin de mes études secondaires.....	1	
Je compte terminer mes études secondaires, puis quitter l'école.....	2	
Je compte faire des études collégiales en formation professionnelle	3	(64)
Je compte faire des études collégiales en formation générale.....	4	
Je compte faire des études universitaires.....	5	

23. Est-ce que tu sais ce que tu aimerais faire comme travail plus tard si tu tiens compte de tes aptitudes, de tes goûts, de tes résultats scolaires et des moyens financiers de ta famille?

- Tout à fait..... 1
 Un peu..... 2
 Pas du tout..... 3

(65)

24. Si tu as répondu «tout à fait» ou «un peu» à la question 23, quel genre d'emploi aimerais-tu occuper pendant la majeure partie de ta vie? (Exemples : vendeur ou vendeuse dans un magasin, secrétaire, ingénieur ou ingénieure, médecin, pilote d'avion, technicien ou technicienne en informatique, mécanicien ou mécanicienne dans un garage, infirmière ou infirmier, etc.)

Titre de l'emploi : _____

(66-71)

25. Où comptes-tu vivre plus tard?

- Au Québec..... 1
 Dans le pays d'origine de mes parents ou de l'un de mes parents..... 2
 Dans une autre province canadienne ou aux États-Unis..... 4
 Dans un autre pays étranger..... 5
 Je ne sais pas..... 6

(72)

* * * * *

Continue, cela nous sera très utile.

26. De manière générale, et dans les faits, dirais-tu que :

	Pas du tout	Assez	Tout à fait	
Tous les élèves ont des droits égaux?... 1	1	2	3	(73)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés par les autres élèves?	1	2	3	(74)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés par le personnel enseignant?.....	1	2	3	(75)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés par les autres personnes qui travaillent à l'école (directeur ou directrice, conseillers ou conseillères d'orientation, secrétaires, etc.)?.....	1	2	3	(76)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés dans la société québécoise?.....	1	2	3	(77)

2
(5)

27. En général, es-tu satisfait ou satisfaite de tes relations avec :

	Pas du tout	Pas tellement	Assez	Très	
Tes enseignants et enseignantes?	1	2	3	4	(6)
Les autres personnes de l'école : directeur ou directrice, secrétaires, conseillers ou conseillères d'orientation, etc.?	1	2	3	4	(7)
Les élèves de ta classe?	1	2	3	4	(8)
Tes frères et tes sœurs?.....	1	2	3	4	(9)
Tes parents?.....	1	2	3	4	(10)

28. Dirais-tu que tes parents ou les personnes chez qui tu résides:

	Jamais	Quelque- fois	Souvent	Toujours	
T'obligent à étudier à la maison?.....	1	2	3	4	(11)
T'encouragent à obtenir de meilleurs résultats scolaires?.....	1	2	3	4	(12)
Réglementent tes heures d'écoute de la télévision et de la musique?	1	2	3	4	(13)
Sélectionnent les émissions de télévision?.....	1	2	3	4	(14)
Surveillent ton emploi du temps (heures du lever, du coucher, des sorties, etc.)?.....	1	2	3	4	(15)
T'empêchent de consacrer plus de temps à un travail rémunéré (payé)?.....	1	2	3	4	(16)
Discutent avec toi de ce qui se passe à l'école?	1	2	3	4	(17)
T'aident à résoudre des problèmes personnels?.....	1	2	3	4	(18)
Te permettent de parler en toute liberté (de tes préoccupations, de tes projets, de tes problèmes personnels, etc.)?.....	1	2	3	4	(19)

* * *

Ton opinion est très importante pour nous.

TA SCOLARITÉ, TON CHEMINEMENT ET TES RÉSULTATS SCOLAIRES

29. Si ton lieu de naissance n'est pas le Canada, as-tu fait des études avant de venir au Québec?

- Oui 1
 Non (Passe à la question 33.) 2 (20)

30. Si oui, quel est le nom du pays où tu as poursuivi tes études?

Nom du pays : _____ (21-23)

31. Jusqu'à quelle année scolaire as-tu poursuivi tes études dans ce pays? (Encerle l'année.)

Maternelle 0 (24)

Primaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e 7^e (25)

Secondaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e 7^e (26)

32. Avant ton arrivée au Québec, as-tu connu des échecs et des redoublements scolaires durant tes études?

Non, je n'ai jamais eu d'échec ni de redoublement..... 1

Oui, j'ai connu des échecs mais pas de redoublement scolaire..... 2 (27)

Oui, j'ai connu des échecs avec redoublement scolaire..... 3

33. As-tu déjà fréquenté des classes d'accueil?

Oui 1 (28)

Non (Passe à la question 35.) 2

34. Si oui, quelle a été la durée de cette fréquentation?

Moins de 10 mois (moins d'une année scolaire)..... 1

De 10 à 14 mois (environ une année scolaire et demie)..... 2 (29)

De 15 à 20 mois (environ deux années scolaires) 3

Plus de deux années scolaires..... 4

35. Dans quelle classe as-tu commencé à fréquenter l'école au Québec? (Encercle l'année.)

- Maternelle 0 (30)
- Primaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e (31)
- Secondaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e (32)

36. En quelle année as-tu fait ton inscription pour la première fois à l'école secondaire au Québec?

- 1992..... 1
- 1991..... 2
- 1990..... 3
- 1989..... 4 (33)
- 1988..... 5
- 1987..... 6
- 1986..... 7
- 1985 ou avant..... 8

37. Depuis ton arrivée au Québec, as-tu connu des échecs et des redoublements scolaires durant tes études?

- Non, je n'ai jamais eu d'échec ni de redoublement..... 1
- Oui, j'ai connu des échecs mais pas de redoublement scolaire..... 2 (34)
- Oui, j'ai connu des échec avec redoublement scolaire..... 3

38. À la fin de l'année scolaire 1991-1992, quelle a été la note finale que tu as obtenue en mathématique et en français?

- | | Mathéma-
tique | Français | |
|-----------------------|-------------------|----------|---------|
| Plus de 85 %..... | 1 | 1 | |
| Entre 80 et 84 %..... | 2 | 2 | |
| Entre 75 et 79 %..... | 3 | 3 | |
| Entre 70 et 74 %..... | 4 | 4 | (35-36) |
| Entre 65 et 69 %..... | 5 | 5 | |
| Entre 60 et 64 %..... | 6 | 6 | |
| Moins de 60 %..... | 7 | 7 | |

39. À la fin de l'année scolaire 1991-1992, quelle a été ta moyenne générale?

- Plus de 85 %..... 1
- Entre 80 et 84 %..... 2
- Entre 75 et 79 %..... 3
- Entre 70 et 74 %..... 4
- Entre 65 et 69 %..... 5
- Entre 60 et 64 %..... 6
- Moins de 60 %..... 7

(37)

40. Dans ton bulletin de la deuxième étape de l'année scolaire en cours (1992-1993), quelle note as-tu obtenue en mathématique et en français?

	Mathéma- tique	Français
Plus de 85 %.....	1	1
Entre 80 et 84 %.....	2	2
Entre 75 et 79 %.....	3	3
Entre 70 et 74 %.....	4	4
Entre 65 et 69 %.....	5	5
Entre 60 et 64 %.....	6	6
Moins de 60 %.....	7	7

(38-39)

41. Dans ton bulletin de la deuxième étape de l'année scolaire en cours (1992-1993), quelle a été ta moyenne générale?

- Plus de 85 %..... 1
- Entre 80 et 84 %..... 2
- Entre 75 et 79 %..... 3
- Entre 70 et 74 %..... 4
- Entre 65 et 69 %..... 5
- Entre 60 et 64 %..... 6
- Moins de 60 %..... 7

(40)

42. Au cours de la présente année scolaire, as-tu déjà manqué des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugeaient pas valables?

- Non, jamais 1
- Une ou deux fois 2 (41)
- Plusieurs fois 3
- Très souvent 4

43. S'il t'arrive d'éprouver des difficultés dans certaines matières scolaires, que fais-tu en général?

	Jamais	Quelque-fois	Souvent	Toujours	
Je pose des questions à mes enseignantes ou enseignants 1	1	2	3	4	(42)
J'assiste aux classes de récupération 1	1	2	3	4	(43)
Je demande de l'aide à mes amis et amies 1	1	2	3	4	(44)
Je demande de l'aide à mes parents 1	1	2	3	4	(45)
Je demande de l'aide à mes frères ou à mes sœurs..... 1	1	2	3	4	(46)
Mes parents me font suivre des cours privés 1	1	2	3	4	(47)
Autre (Précise.): _____ 1	1	2	3	4	(48)

44. À la maison, as-tu un endroit tranquille pour étudier?

- Oui 1
- Non 2 (49)

45. À la maison, as-tu une chambre à toi?

- Oui 1
- Non 2 (50)

* * *

46 En ce qui concerne l'information que tu reçois à l'école, dirais-tu que :

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Tu as une bonne information sur le contenu des cours obligatoires que tu dois suivre?.....	1	2	3	4	(51)
Tu as toute l'information utile sur le contenu des cours à option parmi lesquels tu dois choisir?.....	1	2	3	4	(52)
Chaque fois que des décisions te concernant sont prises, tu peux demander des explications?.....	1	2	3	4	(53)
Au début de l'année scolaire, l'école te donne une liste des personnes à qui tu peux t'adresser pour obtenir divers services particuliers (récupération, orientation, santé, bibliothèque, etc.)?.....	1	2	3	4	(54)
Tu connais les règlements pour utiliser les divers services de l'école (bibliothèque, gymnase, etc.)?	1	2	3	4	(55)
Tu es au courant des principales activités qui se déroulent chaque jour à l'école (exposition, activités sportives et culturelles, etc.)?	1	2	3	4	(56)
Au début de l'année, on te fait connaître les règlements sur la vie des élèves à l'école?	1	2	3	4	(57)
Tu connais les conditions pour réussir ton année scolaire?.....	1	2	3	4	(58)
Tes enseignants et tes enseignantes t'informent sur les moyens utilisés pour évaluer tes apprentissages (examens, tests, travaux divers, etc.)?	1	2	3	4	(59)

47. En ce qui concerne la participation des élèves à la vie de l'école, dirais-tu :

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Que le règlement de ton école a été fait avec la participation des représentants et représentantes des élèves?.....	1	2	3	4	(60)
Que le règlement de ton école indique les différents sujets sur lesquels les élèves doivent être consultés?.....	1	2	3	4	(61)
Qu'à l'école, l'organisation de conseils de classe est favorisée?.....	1	2	3	4	(62)
Que tes enseignants et enseignantes te demandent souvent des suggestions sur les activités d'apprentissage réalisées en classe?.....	1	2	3	4	(63)
Que les élèves sont appelés occasionnellement à participer aux divers comités de parents ou d'enseignants et d'enseignantes de l'école?.....	1	2	3	4	(64)
Que tes enseignants et enseignantes te demandent des commentaires au sujet du matériel utilisé dans tes cours (manuels, livres, textes, instruments, etc.)?.....	1	2	3	4	(65)
Que tes enseignants et enseignantes te demandent des commentaires sur les moyens utilisés pour évaluer les connaissances acquises dans tes cours?.....	1	2	3	4	(66)

* * * *

Pour nous, seules tes réponses sont les bonnes.

48. À ton avis, jusqu'à quel point la participation des élèves à la vie de l'école est-elle importante?

Pas du tout importante	Peu importante	Assez importante	Très importante
1	2	3	4

(67)

49. En ce qui a trait aux activités parascolaires, dirais-tu:

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux
Qu'il t'est possible de faire connaître tes idées au moment du choix des activités parascolaires?	1	2	3	4
Que des activités parascolaires variées sont offertes aux élèves de l'école?	1	2	3	4
Que des enseignants et enseignantes participent à la réalisation des activités parascolaires des élèves de l'école?.....	1	2	3	4
Que c'est facile d'utiliser les locaux nécessaires pour la réalisation des activités parascolaires des élèves?.....	1	2	3	4
Que les élèves peuvent facilement aménager les locaux selon les exigences des activités parascolaires qu'ils et elles désirent réaliser?	1	2	3	4
Que les enseignants et les enseignantes demandent souvent la collaboration des élèves dans l'organisation des activités parascolaires?.....	1	2	3	4

(68)

(69)

(70)

(71)

(72)

(73)

3 (5)

50. À ton avis, jusqu'à quel point les énoncés suivants sont-ils vrais ou faux?

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Je me sens à l'aise à mon école et je ne voudrais pas changer d'école 1		2	3	4	(6)
À mon école, j'ai des amis et amies avec qui je peux parler de mes projets et de mes problèmes..... 1		2	3	4	(7)
Dans la plupart des cours, j'ai des amis et amies..... 1		2	3	4	(8)
Je fréquente l'école parce que j'aime les études et que je viens y chercher des connaissances..... 1		2	3	4	(9)
Je fréquente l'école parce que c'est nécessaire pour obtenir plus tard un emploi intéressant..... 1		2	3	4	(10)
Je fréquente l'école pour y rencontrer mes amis et mes amies 1		2	3	4	(11)
Si j'avais le choix, je quitterais tout de suite l'école 1		2	3	4	(12)
Je connais bien mes droits et mes responsabilités, définis dans le règlement de l'école 1		2	3	4	(13)
Si des sanctions (retenues, avis aux parents, etc.) sont prises à mon égard, j'ai la possibilité d'en discuter..... 1		2	3	4	(14)
Le règlement de l'école établit que les agressions physiques (batailles, brutalités, vandalisme, etc.) ne peuvent être tolérées à l'école 1		2	3	4	(15)
À l'école, le règlement interdit toute discrimination basée sur le sexe, sur la couleur de la peau ou sur l'origine ethnique..... 1		2	3	4	(16)
Les élèves ont la possibilité d'exprimer librement leurs opinions par le journal de l'école, par la radio scolaire ou autrement..... 1		2	3	4	(17)

51. Dirais-tu que ton école est située dans un quartier habité :

- Surtout par des gens riches?..... 1
 Surtout par des gens moyens (ni riches ni pauvres)?..... 2
 Surtout par des gens pauvres? 3 (18)

52 Les élèves de ton école viennent-ils :

- Surtout de familles riches?..... 1
 Surtout de familles moyennes (ni riches ni pauvres)?..... 2
 Surtout de familles pauvres? 3 (19)

53. À ton école, dirais-tu qu'il y a beaucoup, assez, peu ou pas du tout d'enseignants et d'enseignantes d'origine étrangère?

- Beaucoup..... 1
 Assez..... 2
 Peu..... 3 (20)
 Pas du tout 4

54. Depuis que tu es à l'école au Québec, as-tu déjà eu un ou plusieurs enseignants ou enseignantes d'origine étrangère?

- Jamais..... 1
 Un enseignant ou une enseignante 2
 Deux enseignants ou enseignantes 3 (21)
 Trois enseignants ou enseignantes et plus..... 4

55 À ton école, parmi le personnel enseignant, dirais-tu que les femmes sont :

- Plus nombreuses que les hommes? 1
 Aussi nombreuses que les hommes?..... 2
 Moins nombreuses que les hommes?..... 3 (22)

56. Dirais-tu qu'en général, les enseignantes et les enseignants que tu as eus ou que tu as actuellement :

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	Ne sais pas	
Aiment enseigner à des élèves venant de pays étrangers?	1	2	3	4	5	(23)
Motivent suffisamment les élèves d'origine étrangère à apprendre et à réussir à l'école?.....	1	2	3	4	5	(24)
Se préoccupent des difficultés qu'éprouvent parfois certains élèves d'origine étrangère à l'école?.....	1	2	3	4	5	(25)
Preennent en considération les expériences personnelles des élèves d'origine étrangère dans le cadre des cours, des discussions et des travaux?.....	1	2	3	4	5	(26)
Tiennent compte dans leurs cours des besoins propres aux élèves d'origine étrangère?.....	1	2	3	4	5	(27)
Font des efforts pour comprendre les élèves venant de pays étrangers?	1	2	3	4	5	(28)
Ont déjà fait un voyage ou un séjour dans un pays étranger (autre que les États-Unis et les pays de l'Europe occidentale)?.....	1	2	3	4	5	(29)
Ont des contacts avec les communautés d'origine étrangère vivant au Québec?	1	2	3	4	5	(30)
Parlent ou comprennent d'autres langues que le français et l'anglais?	1	2	3	4	5	(31)
Parlent avec leurs élèves d'origine étrangère des coutumes et traditions de leur pays d'origine?.....	1	2	3	4	5	(32)

57. À ton école, y a-t-il quelqu'un à qui tu peux parler dans ta langue maternelle :

	Personne	1 ou 2 personnes	Plusieurs personnes	
Parmi le personnel enseignant?.....	1	2	3	(33)
Parmi les autres catégorie de personnel?.....	1	2	3	(34)

58. À ton avis, les relations des élèves d'origine étrangère de ton école avec les élèves d'origine québécoise, avec le personnel enseignant et avec les autres catégories de personnel de l'école sont-elles plutôt mauvaises, assez bonnes ou très bonnes?

	Plutôt mauvaises	Assez bonnes	Très bonnes	
Relations avec les élèves d'origine québécoise.....	1	2	3	(35)
Relations avec le personnel enseignant.....	1	2	3	(36)
Relations avec les autres catégories de personnel de l'école.....	1	2	3	(37)

59. Crois-tu que les élèves d'origine étrangère ont des façons d'apprendre et d'étudier qui sont différentes de celles des élèves d'origine québécoise?

Toujours.....	1			
La plupart du temps.....	2			
Rarement (Passe à la question 61.).....	3			(38)
Jamais (Passe à la question 61.).....	4			

60. Si tu as répondu «Toujours» ou «La plupart du temps» à la question 59, crois-tu qu'à l'école, on tient compte des façons d'apprendre et d'étudier des élèves d'origine étrangère?

Toujours.....	1			
La plupart du temps.....	2			
Rarement.....	3			(39)
Jamais.....	4			

* * *

TES PARENTS ET TA FAMILLE

61. Où ton père est-il né?

Au Québec 001

Dans une autre province canadienne 002

Laquelle? _____ (40-42)

Dans un autre pays 003

Lequel? _____

62. Où ta mère est-elle née?

Au Québec 001

Dans une autre province canadienne 002

Laquelle? _____ (43-45)

Dans un autre pays 003

Lequel? _____

63. Depuis combien d'années ton père et ta mère résident-ils au Québec? (Encerle un chiffre par colonne)

	Père	Mère	
Depuis moins d'un an	1	1	
Depuis 1 à 2 ans.....	2	2	
Depuis 3 à 4 ans.....	3	3	(46)
Depuis 5 à 6 ans.....	4	4	(47)
Depuis 7 à 10 ans	5	5	
Depuis plus de 10 ans	6	6	
Depuis sa naissance.....	7	7	

64. Quelle est l'occupation principale de ton père (celle à laquelle il consacre le plus de temps)? (Exemples: enseignant, secrétaire, vendeur dans un magasin, mécanicien dans un garage, technicien en informatique, etc.)

Titre de l'emploi : _____ (48-53)

65. Quelle est l'occupation principale de ta mère (celle à laquelle elle consacre le plus de temps)? (Exemples : enseignante, secrétaire, ménagère à la maison, vendeuse dans un magasin, médecin, avocate, technicienne en informatique, etc.)

Titre de l'emploi : _____

(54-59)

66. Au cours des deux dernières années, tes parents ont-ils été en chômage pendant une courte, une assez longue ou une très longue période?

	Jamais	Courte période	Assez longue période	Très longue période	
Mon père	1	2	3	4	(60)
Ma mère	1	2	3	4	(61)

67. Avec qui vis-tu actuellement?

- Avec mon père et ma mère 1
- La moitié du temps avec mon père, l'autre moitié du temps avec ma mère..... 2
- Avec ma mère seulement 3
- Avec mon père seulement 4 (62)
- Autre (Précise.): _____ 5

68. Dans ta famille, en te comptant, combien y a-t-il d'enfants?

- Je suis la ou le seul enfant (Passe à la question numéro 72.) 1
- Deux 2 (63)
- Trois 3
- Quatre et plus 4

69. Quel est ton rang dans la famille?

- Premier (aîné)..... 1
- Dernier (cadet)..... 2 (64)
- Autre 3

Précise (deuxième, troisième, etc.) _____

70. Si ton frère aîné et ta soeur aînée ne sont plus aux études, jusqu'où se sont-ils rendus dans leurs études ? (Encerle un chiffre par colonne.)

	Frère	Sœur
N'a jamais fréquenté l'école	1	1
Fin des études primaires.....	2	2
Quelques années d'études secondaires	3	3
Fin des études secondaires.....	4	4
Fin des études collégiales ou l'équivalent.....	5	5
Les études universitaires	6	6

(65-66)

71. Dans quelle langue la majorité de tes frères et de tes soeurs ont-ils fait leurs études ou une partie de leurs études? (Tu peux encerler plus d'un chiffre.)

Anglais.....	01
Arabe.....	02
Arménien	03
Cambodgien.....	04
Chinois	05
Créole.....	06
Espagnol.....	07
Français.....	08
Italien	09
Polonais	10
Portugais	11
Vietnamien	12
Autre.....	13

(67-69)

Laquelle? _____

* * * *

Il ne reste que quelques questions, merci de ta patience.

72. Dans leurs études, jusqu'où se sont rendus ton père et ta mère?
(Encerle un chiffre par colonne.)

	Père	Mère	
N'a jamais fréquenté l'école	1	1	
Fin des études primaires.....	2	2	
Quelques années d'études secondaires	3	3	(70-71)
Fin des études secondaires.....	4	4	
Fin des études collégiales ou l'équivalent.....	5	5	
Les études universitaires	6	6	

73. Dirais-tu que ton père et ta mère s'expriment en français :
(Encerle un chiffre par colonne.)

	Ton père	Ta mère	
Très bien?.....	1	1	
Assez bien?	2	2	(72)
Un peu?	3	3	(73)
Pas du tout?.....	4	4	

74. Dans le quartier où habite ta famille, la plupart des gens parlent-ils français, anglais ou une autre langue?

1/ Français surtout	1	
Anglais surtout	2	(74-76)
Français et anglais.....	3	
Français et une autre langue.....	4	
Anglais et une autre langue.....	5	

Si tu as répondu « et une autre langue », indique laquelle: _____

75. Quelle langue parlent le plus souvent ton père et ta mère dans leur milieu de travail? (Encerle un chiffre par colonne)

	Ton père	Ta mère	
Français surtout	1	1	
Anglais surtout	2	2	(77-79)
Français et anglais.....	3	3	
Français et une autre langue.....	4	4	
Anglais et une autre langue.....	5	5	
Ne s'applique pas.....	6	6	

Si tu as répondu «et une autre langue», indique laquelle : _____

4 (5)

76. Les meilleurs amis et amies de ton père et ta mère sont-ils francophones, anglophones ou allophones (Allophone signifie qui parle une autre langue que le français et l'anglais)?

	Amis(es) de ton père	Amis(es) de ta mère	
Francophones	1	1	
Anglophones	2	2	(6)
Allophones.....	3	3	(7)

77. Si ton père ou ta mère sont d'origine étrangère, retournent-ils de temps à autre dans leur pays? (Encerle un chiffre par colonne.)

	Ton père	Ta mère	
Non, jamais.....	1	1	
Quelquefois.....	2	2	(8)
Souvent.....	3	3	(9)

* * *

Merci de ta collaboration.

Annexe 2
Distribution des fréquences

Distribution des variables

Sexe

Masculin	1231	45,7	45,9	45,9
Féminin	1452	53,9	54,1	100,0
,	10	,4	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Niveau d'instruction : parent plus scolarisé

jamais école	38	1,4	1,4	1,4
primaire	371	13,8	13,8	15,2
qlq. secondaire	368	13,7	13,7	28,9
secondaire	445	16,5	16,5	45,4
collegial	605	22,5	22,5	67,8
universitaire	866	32,2	32,2	100,0
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Période de chômage du parent en charge

jamais	1569	58,3	61,2	61,2
courte	542	20,1	21,1	82,3
assez longue	317	11,8	12,4	94,7
très longue	137	5,1	5,3	100,0
,	128	4,8	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Maîtrise du français : parent plus francisé

pas du tout	473	17,6	17,7	17,7
Un peu	879	32,6	32,9	50,6
Assez bien	920	34,2	34,4	85,0
Très bien	401	14,9	15,0	100,0
,	20	,7	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Rang dans la famille

Aîné/unique	1312	49,0	49,0	49,0
Autre	1351	50,2	50,2	99,2
,	20	,8	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2907	100,0	100,0	

Type de famille

Autre type	459	17,0	17,2	17,2
Famille unie	2216	82,3	82,8	100,0
,	18	,7	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Lieu de résidence plus tard

Au québec	935	34,7	35,1	35,1
Pays or. parents	148	5,5	5,6	40,7
Autre prov ou usa	304	11,3	11,4	52,1
Pays étranger	106	3,9	4,0	56,0
Ne sais pas	1171	43,5	44,0	100,0
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Taille de la famille

Enfant unique	228	8,5	8,5	8,5
Deux	1043	38,7	38,9	47,4
Trois	794	29,5	29,6	77,0
Quatre et +	616	22,9	23,0	100,0
,	12	,4	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Relation parent - enfant

6,00	5	,2	,2	,2
7,00	20	,7	,8	1,0
8,00	31	1,2	1,2	2,1
9,00	57	2,1	2,2	4,3
10,00	67	2,5	2,6	6,9
11,00	110	4,1	4,2	11,1
12,00	154	5,7	5,9	17,0
13,00	159	5,9	6,1	23,1
14,00	247	9,2	9,5	32,5
15,00	256	9,5	9,8	42,3
16,00	243	9,0	9,3	51,6
17,00	254	9,4	9,7	61,4
18,00	256	9,5	9,8	71,2
19,00	220	8,2	8,4	79,6
20,00	168	6,2	6,4	86,0
21,00	154	5,7	5,9	91,9
22,00	112	4,2	4,3	96,2
23,00	66	2,5	2,5	98,7
24,00	33	1,2	1,3	100,0
,	81	3,0	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Encadrement parental

4,00	295	11,0	11,1	11,1
5,00	400	14,9	15,1	26,2
6,00	438	16,3	16,5	42,8
7,00	419	15,6	15,8	58,6
8,00	340	12,6	12,8	71,4
9,00	249	9,2	9,4	80,8
10,00	215	8,0	8,1	88,9
11,00	125	4,6	4,7	93,6
12,00	70	2,6	2,6	96,3
13,00	57	2,1	2,2	98,4
14,00	20	,7	,8	99,2
15,00	15	,6	,6	99,7
16,00	7	,3	,3	100,0
,	43	1,6	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Informations sur règlement de l'école

5,00	606	22,5	23,0	23,0
6,00	492	18,3	18,7	41,6
7,00	389	14,4	14,8	56,4
8,00	362	13,4	13,7	70,1
9,00	269	10,0	10,2	80,3
10,00	226	8,4	8,6	88,9
11,00	122	4,5	4,6	93,5
12,00	80	3,0	3,0	96,5
13,00	32	1,2	1,2	97,8
14,00	23	,9	,9	98,6
15,00	21	,8	,8	99,4
16,00	7	,3	,3	99,7
17,00	4	,1	,2	99,8
18,00	2	,1	,1	99,9
20,00	2	,1	,1	100,0
,	56	2,1	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100	

Caractéristiques des élèves

Riches	273	10,1	10,2	10,2
Moyens	2326	86,4	87,2	97,5
Pauvres	67	2,5	2,5	100,0
,	27	,1	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2907	100,0	100,0	

Informations sur cours optionnels

3,00	647	24,0	24,5	24,5
4,00	465	17,3	17,6	42,0
5,00	553	20,5	20,9	62,9
6,00	636	23,6	24,0	87,0
7,00	189	7,0	7,1	94,1
8,00	100	3,7	3,8	97,9
9,00	35	1,3	1,3	99,2
10,00	12	,4	,5	99,7
11,00	3	,1	,1	99,8
12,00	5	,2	,2	100,0
,	48	1,8	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Visite du père au pays d'origine

Non, jamais	1022	38,0	38,0	38,0
Quelque fois	1121	41,6	41,6	79,6
Souvent	297	11,0	11,0	90,6
,	253	9,4	Missing	100,0
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Âge d'arrivée au Québec

né au canada	993	36,9	36,9	36,9
1 à 5 ans	471	17,5	17,5	54,4
6 à 11 ans	533	19,8	19,8	74,2
12 ans et plus	696	25,8	25,8	100,0
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Durée de résidence au Qc de la mère

1 à 2 ans	240	8,9	9,2	9,2
3 à 4 ans	397	14,7	15,2	24,4
5 à 6 ans	216	8,0	8,3	32,6
7 à 10 ans	276	10,2	10,6	43,2
Plus de 10 ans	1414	52,5	54,1	97,3
Depuis naissance	70	2,6	2,7	100,0
,	80	3,0	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2693	100,0	100,0	

Type d'école

Publique	2119	78,7	79,2	79,2
Privée	555	20,6	20,8	100,0
,	19	,7	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2907	100,0	100,0	

Rapports enseignants (es) et élèves étrangers

6,00	194	6,7	6,9	6,9
7,00	104	3,6	3,7	10,5
8,00	124	4,3	4,4	14,9
9,00	144	5,0	5,1	20,0
10,00	177	6,1	6,3	26,3
11,00	164	5,6	5,8	32,1
12,00	334	11,5	11,8	44,9
13,00	177	6,1	6,3	50,2
14,00	194	6,7	6,9	57,0
15,00	240	8,3	8,5	65,5
16,00	142	4,9	5,0	70,6
17,00	144	5,0	5,1	75,7
18,00	164	5,6	5,8	81,5
19,00	93	3,2	3,3	84,7
20,00	89	3,1	3,1	87,9
21,00	92	3,2	3,3	91,2
22,00	81	2,8	2,9	94,0
23,00	27	,9	1,0	95,0
24,00	43	1,5	1,5	96,5
25,00	12	,4	,4	96,9
26,00	10	,3	,4	97,3
27,00	27	,9	1,0	98,2
28,00	8	,3	,3	98,5
29,00	2	,1	,1	98,6
30,00	40	1,4	1,4	100,0
,	81	2,0	Missing	
Total	2693	100,0	100,0	

Succès scolaire

6,00	87	3,0	3,2	3,2
7,00	69	2,4	2,5	5,8
8,00	76	2,6	2,8	8,6
9,00	76	2,6	2,8	11,4
10,00	86	3,0	3,2	14,5
11,00	69	2,4	2,5	17,1
12,00	85	2,9	3,1	20,2
13,00	97	3,3	3,6	23,8
14,00	87	3,0	3,2	27,0
15,00	109	3,7	4,0	31,0
16,00	90	3,1	3,3	34,4
17,00	85	2,9	3,1	37,5
18,00	104	3,6	3,8	41,3
19,00	101	3,6	3,8	45,1
20,00	104	3,6	3,8	48,9
21,00	100	3,4	3,7	52,6
22,00	105	3,6	3,9	56,5
23,00	114	3,9	4,2	60,7
24,00	96	3,3	3,5	64,2
25,00	122	4,2	4,5	68,7
26,00	89	3,1	3,3	72,0
27,00	91	3,1	3,4	75,4
28,00	88	3,0	3,2	78,6
29,00	92	3,2	3,4	82,0
30,00	83	2,9	3,1	85,1

31,00	80	2,8	3,0	88,0
32,00	82	2,8	3,0	91,1
34,00	46	1,6	1,7	95,3
35,00	35	1,2	1,3	96,6
36,00	32	1,1	1,2	97,8
37,00	17	,6	,6	98,4
38,00	20	,7	,7	99,2
39,00	13	,4	,5	99,6
40,00	10	,4	,7	100,0
,	198	6,8	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2907	100,0	100,0	

Langue loisir-lecture

Toujours en français	860	29,6	29,8	29,8
Plupart du temps en français	1341	46,1	46,5	76,3
Plupart du temps anglais	398	13,7	13,8	90,1
Toujours en anglais	119	4,1	4,1	94,3
Autre langue	40	1,4	1,4	95,7
6	86	3,0	3,0	98,6
7	1	,0	,0	98,7
8	27	,9	,9	99,6
9	11	,4	,4	100,0
,	24	,8	Missing	
Total	2907	100,0	100,0	

Langue télévision

Toujours en français	284	9,8	9,8	9,8
Plupart du temps en français	1163	40,0	40,3	50,2
Plupart du temps anglais	1013	34,8	35,1	85,3
Toujours en anglais	384	13,2	13,3	98,6
Autre langue	1	,0	,0	98,6
8	39	1,3	1,4	100,0
,	23	,8	Missing	
Total	2907	100,0	100,0	

Présence d'enseignants d'origine étrangère à l'école

Beaucoup	212	7,3	7,3	7,3
Assez	873	30,0	30,2	37,5
Peu	1609	55,3	55,6	93,1
Pas du tout	199	6,8	6,9	100,0
,	14	,5	Missing	
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	
Total	2907	100,0	100,0	

Relation élèves étrangers-personnel scolaire

2,00	35	1,2	1,2	1,2
3,00	107	3,7	3,7	9,4
4,00	1658	57,0	57,7	62,7
5,00	426	14,7	14,8	77,5
6,00	645	22,2	22,5	100,0
,	36	1,2	Missing	
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	
Total	2907	100,0	100,0	

Acceptation

2,00	28	1,0	1,0	1,0
3,00	57	2,0	2,0	3,0
4,00	953	32,8	33,1	36,1
5,00	501	17,2	17,4	53,5
6,00	1339	46,1	46,5	100,0
,	29	1,0	Missing	
	<hr/>	<hr/>	<hr/>	
Total	2907	100,0	100,0	

Degré de multiculturalisme du personnel enseignant

2,00	125	4,3	4,4	4,4
3,00	169	5,8	5,9	10,3
4,00	381	13,1	13,4	23,7
5,00	214	7,4	7,5	31,2
6,00	311	10,7	10,9	42,2
7,00	356	12,2	12,5	54,7
8,00	164	5,6	5,8	60,5
9,00	56	1,9	2,0	62,4
10,00	1069	36,8	37,6	100,0
,	62	2,1	Missing	
Total	2907	100,0	100,0	

Emprise des élèves sur décisions scolaires

3,00	166	5,7	5,9	5,9
4,00	202	6,9	7,2	13,1
5,00	313	10,8	11,1	24,2
6,00	607	20,9	21,5	45,7
7,00	528	18,2	18,7	64,4
8,00	434	14,9	15,4	79,8
9,00	281	9,7	10,9	89,8
10,00	148	5,1	5,3	95,1
11,00	72	2,5	2,6	97,6
12,00	67	2,3	2,4	100,0
,	89	3,1	Missing	
Total	2907	100,0	100,0	

Emprise des élèves sur décisions relatives à l'apprentissage

3,00	121	4,2	4,2	4,2
4,00	138	4,7	4,8	9,0
5,00	175	6,0	6,1	15,1
6,00	377	13,0	13,1	28,2
7,00	355	12,2	12,4	40,6
8,00	490	16,9	17,1	57,7
9,00	502	17,3	17,5	75,1
10,00	287	9,9	10,0	85,1
11,00	218	7,5	7,6	92,7
12,00	209	7,2	7,3	100,0
Total	2907	100,0	100,0	

Groupe ethnique

Arabe	329	11,3	11,3	11,3
Arménien	209	7,2	7,2	18,5
Cambodgien	135	4,6	4,6	23,2
Chinois	366	12,6	12,6	35,7
Haïtienne	275	9,5	9,5	45,2
Espagnol	334	11,5	11,5	56,7
Italien	377	13,0	13,0	69,7
Polonais	234	8,0	8,0	77,7
Portugais	324	11,1	11,1	88,9
Vietnamien	324	11,1	11,1	100,0
Total	2907	100,0	100,0	