



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration

Chercheuse principale

Isabelle Archambault, U. de Montréal

Co-chercheuses

Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal

Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières

Sivane Hirsch, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie Mc Andrew, Université de Montréal

Kristel Tardif-Grenier, Université du Québec en Outaouais

Autres chercheurs, chercheuses

Valérie Amiraux, Université de Montréal

Benoit Côté, Université de Sherbrooke

Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle

Établissement gestionnaire de la subvention

U. de Montréal

Numéro du projet de recherche

2017-PO-202761

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier les équipes de direction, le personnel des établissements, les parents, les organismes communautaires et les élèves participants qui ont, sans compter, investi leur précieux temps dans ce projet. Sans leur collaboration indéfectible, ce projet n'aurait jamais pu avoir lieu.

L'équipe de recherche tient également à remercier tous les membres de l'équipe de la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, et plus particulièrement Georges Lemieux et Paula St-Arnaud qui ont participé de manière très concrète aux diverses étapes du projet.

Nous tenons enfin à remercier tous les étudiants et auxiliaires de recherche qui ont contribué, par leur implication et par leur rigueur de travail, au bon fonctionnement de cette étude, et plus particulièrement Marilyne Boisvert, Fahimeh Darchinian, Catherine Gélinas Côté, Margaux Klein, Justine Gosselin Gagné, Eve Lemaire, Alexia Lewis Saint-Pierre, Jean-Paul Ndoreraho, Xavier Saint-Pierre et Kiran Saluja.



TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES TABLEAUX.....	5
PARTIE A- LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	6
La problématique	6
L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative	9
Le but et les objectifs de recherche	9
PARTIE B- LES PISTES DE SOLUTIONS ET LEURS IMPLICATIONS.....	10
PARTIE C - LA MÉTHODOLOGIE	15
PARTIE D - LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	16
PARTIE E- LES PISTES DE RECHERCHE.....	27
Annexe I.....	28
La méthodologie complète	28
Le volet qualitatif	29
Le volet quantitatif	31
Annexe II.....	39
Les résultats complets	39
BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE.....	83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques des écoles participantes	30
Tableau 2	Type de répondant privilégié pour l'analyse qualitative des données en fonction des dimensions du climat	31
Tableau 3	Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le climat interculturel	34
Tableau 4	Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le rendement et l'engagement scolaires	38
Tableau 5	Associations multivariées entre le rendement scolaire en français et les échelles du climat interculturel	78
Tableau 6	Associations multivariées entre le rendement scolaire en mathématiques et les échelles du climat interculturel	79
Tableau 7	Associations multivariées entre l'engagement comportemental et les échelles du climat interculturel	80
Tableau 8	Associations multivariées entre l'engagement affectif et les échelles du climat interculturel	81
Tableau 9	Associations multivariées entre l'engagement cognitif et les échelles du climat interculturel	82

PARTIE A- LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La problématique

Le climat d'une école est une facette importante de l'expérience scolaire des élèves qui contribue également à leur réussite éducative (Janosz, et al., 1998). Il s'agit d'une résultante des interactions constantes entre les normes, les valeurs et les croyances qui caractérisent une école (Cohen et al., 2009; Kuperminc et al., 1997) et les caractéristiques de l'environnement éducatif, social et interpersonnel du milieu (Janosz et al., 1998; White et al., 2014). En contexte de diversité, les rapports entre les acteurs scolaires de divers groupes ethnoculturels, définis par leur origine, leur religion ou leur langue, par exemple, participent directement à la construction du climat. Ainsi, le climat scolaire interculturel se définit comme la résultante des interactions et des pratiques qui s'instaurent au sein de l'école entre les individus issus de cette diversité ethnoculturelle, dont les élèves issus de l'immigration de 1^{re} (nés à l'étranger de parents nés à l'étranger) ou de 2^e génération (nés au pays de parents nés à l'étranger), leurs familles et les acteurs scolaires et extra scolaires appartenant à des groupes minorisés ou non, en interaction avec les caractéristiques physiques et organisationnelles du milieu. Ce climat comporterait cinq grandes dimensions identifiées sur la base d'une récente méta-analyse des travaux québécois sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (ÉII) et décrites ci-dessous (Mc Andrew et al., 2015).

1. L'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté

Cette dimension du climat se traduit tant dans le projet éducatif, le code de vie, les pratiques quotidiennes dans l'école que dans les partenariats que l'établissement développe avec les familles et les organismes communautaires ou religieux qui œuvrent auprès des jeunes issus de l'immigration et de leurs familles. Les écrits suggèrent que certaines pratiques implantées au sein de certaines écoles peuvent soutenir cet engagement, en mettant de l'avant des politiques de non tolérance à l'égard de la discrimination ou du racisme, en assurant une visibilité des indicateurs relatifs à la réussite des groupes minorisés, en incitant la participation des familles immigrantes à l'école ou en établissant des partenariats égalitaires avec divers organismes communautaires représentant des groupes minoritaires (Mc Andrew et al., 2015).

En dépit de succès réels à cet égard, certaines études rapportent néanmoins des pratiques à effet d'exclusion des ÉII, notamment au niveau de la reconnaissance des acquis, de l'évaluation ou du classement (Bakhshaei, 2013; Borri-Anadon, 2014; De Koninck et Armand, 2012; Livingstone et al., 2014; Potvin et Larochelle-Audet, 2014; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009).

2. Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe

Cette dimension du climat se traduit d'abord par les orientations concrètes mises en place dans l'école et en classe en matière linguistique, par la valorisation de la diversité au sein de l'école et par l'acceptation de ces choix par les différents acteurs du milieu scolaire. Les écoles qui valorisent les cultures et les langues d'origine autorisent leurs élèves à utiliser une langue autre que celle de l'école dans des contextes variés, ailleurs que dans les cours de langue ou en classe d'accueil (Armand, 2013). Elles mettent en place des activités qui valorisent le plurilinguisme, tout en accordant de la place à la diversité culturelle, linguistique, religieuse et à l'éducation interculturelle dans différentes activités. Au Québec, la situation à cet égard demeure plutôt mitigée. On souligne la progression de la représentation de la diversité dans le matériel didactique et dans les programmes (Oueslati et al., 2011; Hirsch et Mc Andrew, 2013; Triki-Yamani et Mc Andrew, 2009). Néanmoins, ces initiatives ne sont pas généralisées, la résistance vis-à-vis de la valorisation d'autres langues reste forte et la diversité religieuse fait l'objet de nombreux débats (Armand, 2013; CCIARMS, 2007; Piet et Granjean, 2012).

3. Les attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles

Cette dimension renvoie tant aux perceptions et aux attitudes du personnel scolaire envers les élèves issus de la diversité et leur famille qu'aux attentes qu'il a à l'égard de ces élèves. Cette dimension, comme la suivante, touche l'aspect relationnel du climat scolaire. Au Québec, les études sur le sujet sont mitigées (Bakhshaei, 2013; Borri-Anadon, 2014; De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew et al., 2004; Murphy, 2014; Sun, 2014; Vatz Laaroussi et al., 2005). En effet, si l'évaluation de la situation scolaire des ÉII et de la valorisation de l'éducation par leurs familles est globalement positive, les attitudes et les représentations des intervenants scolaires à l'égard de la diversité demeurent plutôt teintées négativement par les

difficultés que connaissent certains nouveaux arrivants ou certains groupes appartenant à des minorités racisées (Agirdag et al., 2013; Brault et al., 2014). Pourtant, la capacité des milieux à identifier les enjeux systémiques, qui relèvent de l'organisation ou des pratiques de l'école, et qui peuvent contribuer aux difficultés de certains élèves, serait associée à une mobilisation accrue de l'école pour trouver des solutions efficaces à long terme (Mc Andrew et al., 2015).

4. Les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses

Cette dimension réfère d'abord à l'intégration sociale des ÉII, à la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux, avec leurs pairs de 3^e génération ou plus et avec le personnel de l'école. Dans ce sens, certains écrits suggèrent que l'appartenance à un groupe majoritaire au sein d'une l'école ou l'affiliation à des pairs de la même origine ethnique que soi résulte en une discrimination moindre et un meilleur engagement scolaire (Bingham et Okagaki, 2012; Fuligni, 1997; Vaquera, 2009). De bonnes relations avec les pairs ou avec les enseignants s'avèrent également des stratégies très efficaces pour les ÉII (Lamanque-Bélanger, 2018 ; Suarez-Orozco et al., 2009; Way et al., 2006). Enfin, cette dimension implique également la qualité des relations existant entre l'ensemble des intervenants scolaires, appartenant à des groupes minorisés ou non. À ce niveau, les études montrent que les acteurs scolaires ont surtout tendance à adopter une perspective déficitaire, mettant l'accent sur les difficultés de leurs collègues plutôt que sur les facteurs systémiques, qui relèvent du système éducatif, pouvant permettre de comprendre ces difficultés et de les soutenir (Morrisette et al., 2014; Niyubahwe et al., 2013, Morrisette et Demazière, 2018).

5. Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration

L'identité renvoie au sentiment d'appartenance que l'individu exprime par rapport à l'un ou à plusieurs des groupes sociaux ou ethnoculturels auxquels il s'identifie et auxquels les autres l'identifient, évoquant les frontières interne et externe de l'ethnicité telles que définies par Juteau (2018). Ainsi, chez les ÉII, il est souvent question d'identité pluri- ou multiculturelle (Marks et al., 2011). Les écoles et les acteurs scolaires qui soutiennent le développement d'une identité multiculturelle proposent aux jeunes différentes mesures les aidant à concilier leur(s) culture(s) d'origine et d'appartenance, notamment celle de leur société d'accueil (Miranda et al., 2000; Smokowski et al., 2008).

L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative

La contribution du climat scolaire en général sur le rendement et l'engagement des élèves est bien documentée (Crahay, 2012; Garcia et Guerra, 2004; Inglis, 2008; Lafortune, 2006). Néanmoins, les connaissances empiriques liant chacune des dimensions du climat scolaire interculturel et la réussite éducative des ÉII demeurent plutôt fragmentaires, bien que certaines études aient exploré ces liens (Archambault et al., 2012; Armand et al., 2009; Bakhshaei, 2013; Caprara et al., 2006; Christenson et Sheridan, 2001; Garcia et Guerra, 2004; Mc Andrew et al., 2015; Suárez-Orozco et al., 2010; Unesco, 2009). Un portrait exhaustif de chacune des cinq dimensions du climat interculturel et de leurs rôles sur la réussite éducative des élèves de toutes origines s'impose donc, afin de soutenir l'adoption de pratiques plus inclusives que celles qui prévalent à l'heure actuelle. Dans le cadre de cette étude, l'engagement sera analysé au niveau comportemental (participation, investissement dans les activités d'apprentissage et respect des consignes), affectif (intérêt pour l'école et les matières) et cognitif (recours à divers outils et stratégies de planification et d'organisation) alors que le rendement sera examiné à partir des notes auto-révélées en français en mathématiques.

Le but et les objectifs de recherche

En réponse aux limites des études antérieures, le présent projet vise à : 1) Évaluer l'état du climat interculturel et de ses dimensions au sein d'établissements secondaires multiethniques situés dans la grande région de Montréal et à l'extérieur, 2) Dresser un portrait des différences existant à cet égard selon le statut générationnel, le sexe des élèves et la situation géographique des établissements, 3) Explorer l'association entre les échelles du climat interculturel perçues par les élèves, leur engagement et le rendement scolaire, et 4) Identifier des pistes d'action généralisables à l'intention des établissements.

PARTIE B- LES PISTES DE SOLUTIONS ET LEURS IMPLICATIONS

1- En réponse à la présence de processus et de pratiques à effet d'exclusion à l'égard de certains groupes minorisés et au manque de visibilité des marqueurs de la diversité dans les encadrements des établissements

Recommandations :

1.1 Créer des espaces pour :

- permettre à l'ensemble de la communauté éducative (commissions scolaires, directions, écoles) de questionner les processus et les pratiques à effet d'exclusion qui prévalent au sein de leur milieu à l'égard de certains groupes minorisés notamment lors de a) la transition accueil-régulier, b) l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement, c) l'orientation vers l'éducation des adultes, d) les activités parascolaires et e) l'accès aux concentrations;
- permettre aux équipes-écoles de s'approprier leurs encadrements et de discuter de la visibilité des marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au sein de ces derniers. Les échanges à ce sujet pourraient également se faire entre établissements.

1.2 De concert avec les commissions scolaires et la DILEI :

- mettre en œuvre des initiatives concertées visant à répondre de façon systémique aux processus et aux pratiques à effet d'exclusion identifiés dans les milieux

2- En réponse au regard parfois limité qu'ont certains acteurs scolaires à propos des ÉII et de leurs familles

Recommandations :

2.1 Favoriser le développement d'une représentation complexe et exhaustive des divers profils et expériences des ÉII et de leurs familles en :

- dressant le portrait des ÉII et des minorités racisées fréquentant l'établissement;
- considérant la présence d'élèves de 2^e génération et de minorités racisées dans l'école;

- misant sur les facteurs de protection présents dans la vie de ces élèves et non seulement sur leurs facteurs de risque;
- considérant que les différences individuelles peuvent s'expliquer autrement que par les caractéristiques ethniques et culturelles des élèves.

2.2 Soutenir le développement d'attitudes d'ouverture à l'égard de la diversité par le biais d'initiatives variées et soutenues dans le temps, impliquant l'ensemble de la communauté éducative.

3- En réponse aux relations généralement positives qui existent entre les élèves et entre les élèves et le personnel scolaire dans la plupart des établissements, mais qui sont néanmoins teintées par certains propos pouvant être jugés racistes ou discriminatoires

Recommandations :

3.1 Intervenir de manière systématique face à ces propos présents dans les écoles en :

- sensibilisant l'ensemble des acteurs sur les conséquences que peuvent avoir ces propos, même s'ils sont présentés comme des blagues ou comme un « langage d'adolescents »;
- assurant la mise en place d'actions systématiques et systémiques pour prévenir et intervenir lorsque de tels propos sont prononcés.

4- En réponse aux relations limitées qui existent entre les élèves de l'accueil et ceux du régulier

Recommandations :

4.1 Favoriser la mise en place d'activités d'échanges et de maillage soutenues et continues entre les élèves du régulier et les élèves de l'accueil dès leur arrivée et ne se limitant pas à la semaine interculturelle.

5- En réponse aux réserves et aux enjeux préoccupants soulevés par certains acteurs scolaires par rapport au personnel et aux enseignants immigrants

Recommandations :

5.1 Mettre en place des formations et de l'accompagnement soutenu auprès des équipes de direction afin de leur permettre d'exercer leur leadership quant à la gestion des relations entre le personnel d'origines diverses.

5.2 Mettre en place des activités d'échange et de maillage entre personnel d'origines diverses.

5.3 Favoriser au sein des écoles l'importance, le rôle et la plus-value des enseignants et du personnel d'origines diverses.

6- En réponse aux enjeux et aux craintes importantes associés à l'usage d'autres langues que le français dans l'école et en classe

Recommandations :

6.1 Mettre en place des initiatives systémiques et concertées permettant :

- d'informer l'ensemble des acteurs sur les avantages du plurilinguisme;**
- de valoriser le plurilinguisme dans les établissements et dans les classes;**
- de réaliser des activités favorisant le plurilinguisme en classe et à l'échelle de l'école.**

7- En réponse à la place limitée accordée à la diversité dans les pratiques enseignantes à travers les disciplines scolaires

Recommandations :

7.1 Rendre obligatoire, dans l'ensemble des programmes universitaires de formation à l'enseignement, des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

7.2 Former les enseignants à aborder en classe des thèmes sensibles.

7.3 Réitérer la responsabilité partagée de l'ensemble des acteurs de l'établissement, peu importe la diversité qui le caractérise, de mettre en œuvre l'éducation interculturelle, tel

qu'énoncé dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998).

8- En réponse au manque de stratégies utilisées par le personnel scolaire pour soutenir la construction identitaire des ÉII

Recommandations :

8.1 Amener les acteurs scolaires à reconnaître les convergences importantes qui existent entre les valeurs de l'école et celles de plusieurs ÉII et de leurs familles.

8.2 Clarifier le rôle que peuvent jouer les milieux scolaires en ce qui a trait à la construction identitaire des élèves en le liant, notamment, à la mission de socialisation de l'école, en :

- appuyant la compréhension du phénomène sur des faits plutôt que sur des perceptions;
- favorisant le développement d'initiatives concrètes adaptées aux besoins des élèves et aux ressources disponibles dans les milieux.

9- En réponse à la présence limitée d'initiatives visant la collaboration école-famille-communauté au sein de plusieurs établissements

Recommandations :

9.1 Sensibiliser les acteurs scolaires afin d'assurer la valorisation de l'accueil des familles immigrantes tout au long du parcours des élèves.

9.2 Valoriser la mise en place de diverses modalités favorisant :

- l'arrimage entre les besoins des ÉII et de leurs familles avec les mandats des organismes communautaires autour de l'école;
- le partage de l'information sur les partenariats école-communauté existant au sein même de l'équipe-école;
- la collaboration école-familles immigrantes au sein des établissements, qui vont au-delà de la communication avec celles-ci, et qui permettent à ces dernières d'être considérées comme des partenaires à part entière.

10- En réponse à l'ensemble de nos résultats

Recommandations :

10.1 Améliorer la communication et favoriser la mise en place d'un espace de concertation permettant aux acteurs scolaires de développer une vision commune des défis rencontrés en contexte interculturel et de leurs besoins communs et respectifs de formation. Cet arrimage pourrait se manifester par le biais d'un plan de formation avec la DILEI et négocié avec :

- **les établissements, en mobilisant la communauté éducative;**
- **les commissions scolaires;**
- **les autres regroupements régionaux;**
- **les partenaires communautaires.**

PARTIE C - LA MÉTHODOLOGIE

L' échantillon. Il est composé de huit écoles secondaires situées à Montréal (n = 3), à Laval (n = 2), à Québec (n = 2) et à Trois-Rivières (n = 1). Ces écoles sont diversifiées quant à la défavorisation (IMSE 1 à 10), à la densité ethnique (< 25 % vs > 75 %) et à la proportion d'élèves de 1^{re} vs de 2^e génération (< 25 % vs > 75 %). La diversité des communautés représentées au sein des écoles et le profil de diplomation (faible/moyen vs élevé) ont aussi été en partie considérés. Pour une présentation exhaustive des caractéristiques des écoles participantes, voir la méthodologie complète, tableau 1, annexe I (p. 30).

Le volet qualitatif. Au total, 108 entrevues individuelles ou groupes de discussion ont été réalisés (~13/école) auprès des équipes de direction, de personnel enseignant, de parents, de membres du personnel non-enseignant pédagogique ou dédié aux relations école-famille-communauté, d'élèves et de représentants d'organismes communautaires. Un ou deux jours d'observation ont aussi été réalisés par école, ce qui a permis de contextualiser les données des entretiens. Les données qualitatives ont été analysées à partir d'analyses thématiques réalisées avec NVivo. Pour une présentation exhaustive des données types de répondants qui ont été privilégiées pour l'analyse qualitative de chaque dimension, voir l'annexe I, tableau 2 (p. 31). Considérant que, dans chaque école, divers acteurs ont été interrogés, lorsque les résultats témoignent de certaines tendances, ces dernières sont mentionnées.

Le volet quantitatif. Un total de 1 598 élèves (43 % garçons) a rempli un questionnaire en ligne durant les heures de classe. Pour une présentation exhaustive des échelles et des items utilisés, voir l'annexe I, tableau 3 (p.34). Ces élèves étaient âgés entre 15 et 18 ans et inscrits en 4^e (51 %) ou en 5^e secondaire (45 %), au régulier (39 %), en adaptation scolaire (0,3 %), en enrichi (28 %), en sport-études (9 %) ou au programme international (14 %). Parmi les élèves, 29 % sont de 1^{re} génération et 33 % de 2^e génération. Les données quantitatives ont été analysées à partir d'analyses descriptives et d'ANOVA à l'aide du logiciel SPSS, ainsi qu'à partir de modèles de cheminement réalisées dans Mplus.

PARTIE D - LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les principaux résultats sont présentés ci-dessous par objectif de recherche. La première partie répond aux objectifs 1 et 2 en présentant l'état du climat interculturel des établissements et les différences à cet égard, le cas échéant. L'absence de nuance indique que les résultats s'appliquent à tous les milieux. La seconde partie fait état de l'association entre les échelles du climat et le rendement et l'engagement scolaires. Voir l'annexe II pour une présentation exhaustive des résultats.

PARTIE 1. L'état du climat interculturel

1) L'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté

Cette dimension comporte trois sous-dimensions. En ce qui concerne **la visibilité des marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les encadrements des établissements** (voir 1.1, p. 41) :

- Les acteurs rencontrés ont des avis divergents à ce sujet. Dans les deux milieux où la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est présente dans les encadrements de l'école, les acteurs voient dans ces documents la poursuite d'une « tradition » ou encore un moyen d'action pour l'ensemble de la communauté éducative. Dans les autres écoles, la plupart des acteurs rencontrés jugent non nécessaire de nommer explicitement la diversité dans ces encadrements et dans les documents d'orientation (ex. projet éducatif, code de vie).

En ce qui concerne **la reconnaissance des processus et des pratiques à effet d'exclusion à l'égard de certains groupes minorisés et la mise en œuvre de différentes initiatives visant à les contrer** (voir 1.2, p. 42) :

- Les acteurs rencontrés reconnaissent **des processus et des pratiques pouvant avoir un effet d'exclusion à l'égard de certains groupes minorisés** liés notamment à: a) la transition accueil-régulier, b) l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement, c) l'orientation vers l'éducation des adultes, d) les activités parascolaires et e) l'accès aux concentrations.

- Les ÉII sondés par questionnaire, et plus particulièrement les élèves et surtout les garçons de 2^e génération, rapportent la présence de pratiques à effet d'exclusion dans l'application des règles de l'école. Ils perçoivent que les règles ne sont pas appliquées de manière juste, indépendamment de l'origine, de la langue ou de la religion des élèves.
- Les acteurs rencontrés mentionnent la mise en place de diverses pratiques d'équité au sein des écoles (ex. démarches d'inscription, interprètes, évaluations informelles, etc.). Ces pratiques sont toutefois souvent implantées de façon ponctuelle et volontaire et sont liées à des interactions entre individus plutôt qu'à la transformation des modes de fonctionnement et des structures.

Enfin, en ce qui concerne **le soutien à l'établissement de liens avec les familles immigrantes et les organismes de la communauté** (voir 1.3, p. 47) :

- À la lumière des données provenant des acteurs, la collaboration entre les écoles et les familles immigrantes apparaît relativement faible et les initiatives mises en place à cet égard demeurent peu diversifiées dans la plupart des écoles. Les données provenant des ÉII confirment ce constat, particulièrement pour les élèves de 2^e génération des écoles situées dans la grande région de Montréal.
- Les acteurs rencontrés, surtout ceux qui œuvrent dans les établissements situés dans la grande région de Montréal, font état de divers « obstacles » quant à l'implication des familles immigrantes. Ces obstacles sont principalement liés aux caractéristiques des familles immigrantes, en cohérence avec les constats de la dimension 3. Selon les acteurs rencontrés, ces caractéristiques entraveraient la communication avec les familles immigrantes (langue, valeurs ou pratiques éducatives éloignées de celles de l'école, méfiance face à certains professionnels) et leur participation effective (capital culturel et financier et disponibilité).
- Les données suggèrent que les initiatives mises en œuvre au sein de la plupart des écoles afin de soutenir l'établissement de liens avec les familles immigrantes privilégient davantage la communication avec les parents que l'accueil ou la participation effective des familles.
- Bien que les acteurs rencontrés dans la plupart des écoles témoignent de leur intérêt à développer la collaboration école-famille-communauté, ces derniers n'ont pas toujours développé de liens avec les organismes de la communauté (de tels liens sont inexistantes dans deux écoles de la grande région montréalaise). Dans les six écoles où elle existe, cette

collaboration s'inscrit le plus souvent dans une logique réactive que proactive et est surtout centrée sur les besoins de l'école.

2) Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe

Cette dimension comporte trois sous-dimensions. En ce qui concerne **la légitimité d'autres langues que le français dans l'école, dans les couloirs et en classe** (voir 2.1, p. 51) :

- Les enseignants rencontrés dans tous les établissements considèrent l'usage d'autres langues que le français en classe comme l'un des enjeux principaux de leur travail auprès d'ÉII. En effet, outre pour les cours dédiés aux langues, le fait que certains élèves discutent entre eux dans d'autres langues que le français en classe est largement jugé problématique, puisque l'école est considérée comme le lieu principal d'apprentissage du français et que les jeunes doivent privilégier cette langue dans toutes les activités scolaires.
- En dehors de la classe, que ce soit dans la cour ou dans les couloirs de l'école, l'usage d'autres langues que le français demeure plus toléré, bien que cette tolérance ne fasse pas l'unanimité parmi les acteurs rencontrés qui évoquent un malaise face à cette situation.
- Ce constat ne s'applique pas seulement pour les différentes langues maternelles des ÉII, mais aussi à l'usage, dans certains contextes, de l'anglais par tous les élèves, c'est-à-dire qu'ils soient garçons ou filles, issus de l'immigration ou non et que ce soit leur langue maternelle ou non.

En ce qui concerne **la place accordée à la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les curriculums, dans les manuels et dans l'enseignement** (voir 2.2, p. 53) :

- Les enseignants soulignent que la plupart des programmes et des manuels qui s'y rattachent font peu de place à la diversité, ou seulement de manière superficielle. Ils jugent qu'une meilleure représentativité pourrait accroître la motivation des ÉII.
- Partout, les enseignants relèvent que certains thèmes, dont la religion, peuvent devenir conflictuels lorsqu'on les aborde en classe avec les ÉII.

En ce qui concerne **les initiatives faisant la promotion de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique à l'école** (voir 2.3, p. 53) :

- Bien que les enseignants en reconnaissent la pertinence, l'implantation de ce type d'initiatives demeure plutôt limitée et peu répandue. Elles relèvent davantage de la volonté personnelle de certains enseignants que de mesures implantées à l'échelle de l'école.
- Les élèves (60 %) ayant répondu au questionnaire, autant les garçons que les filles, remarquent que la diversité n'est jamais ou que très rarement mise de l'avant dans leur école. Dans les écoles situées en dehors de la grande région montréalaise, la diversité serait toutefois plus valorisée dans les écoles, selon les élèves.

3) Les attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles

Cette dimension comporte trois sous-dimensions. En ce qui concerne **le regard des acteurs sur les ÉII et sur leurs familles** (voir 3.1, p. 56) :

- Les acteurs mentionnent l'assiduité, la persévérance et la motivation à réussir des ÉII ainsi que la résilience dont ils font preuve. Cette reconnaissance des facteurs de protection présents chez ces élèves constitue une force indéniable.
- Les propos recueillis témoignent d'une centration sur les élèves d'immigration récente, auxquels on associe souvent des difficultés liées à leur intégration linguistique, scolaire et sociale. En effet, les propos des acteurs rencontrés font peu référence aux jeunes de 2^e génération ou à ceux de minorités racisées.
- Le regard que portent des acteurs interrogés sur les familles immigrantes est marqué par une tension. Ils rapportent, d'une part, la valorisation de l'éducation par ces familles, qui se traduit notamment par l'importance accordée à la réussite scolaire de leur enfant et au respect de l'autorité. D'autre part, ces acteurs soulignent les exigences trop élevées de ces familles, qui se manifesteraient notamment par des attentes irréalistes en ce qui concerne les résultats scolaires et les choix d'orientation professionnelle pour leur enfant, et par une rigidité qui complexifierait la collaboration école-famille.
- Des participants de la plupart des écoles évoquent de craintes liées à l'accroissement du nombre d'ÉII au sein de l'école, notamment ceux appartenant aux communautés arabo-

musulmanes et estiment que cette situation pourrait rendre leur travail plus difficile. Ils expriment également des craintes liées à l'incidence des débats qui touchent la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans l'actualité, notamment en ce qui concerne le port du voile et le regard porté sur les ÉII et sur leurs familles.

En ce qui concerne **les diverses interprétations de la réussite ou de l'échec des ÉII** (voir 3.2, p. 59) :

- L'interprétation de l'échec et de la réussite des ÉII par certains acteurs (dont la majorité travaillent au sein d'écoles situées dans la région de Montréal) repose sur une logique essentialisante et déficitaire. Cela signifie, d'une part, que le regard de ces acteurs repose principalement sur les caractéristiques des élèves, liées à leur origine, à leur langue, à l'absence de repères culturels suffisants ou à leur religion, caractéristiques qu'ils généralisent à l'ensemble des personnes du même groupe. D'autre part, ces acteurs conçoivent ces caractéristiques « culturelles » comme une explication pour les difficultés que rencontrent les élèves. Par ailleurs, ces acteurs évoquent peu les dimensions systémiques, soit le rôle de l'école, des pratiques, etc., qui contribuent positivement ou négativement à l'expérience scolaire des ÉII (bien qu'elles soient présentes dans toutes les écoles sauf une).

En ce qui concerne **les initiatives mises en œuvre afin de favoriser des représentations de la diversité s'éloignant des logiques déficitaires et essentialisantes** (voir 3.3, p. 61) :

- Nos résultats indiquent peu d'**initiatives mises en œuvre dans les écoles à cet égard**. Ainsi, un besoin important de formation du personnel scolaire se fait ressentir, tant chez les enseignants travaillant en dehors de la grande région montréalaise que chez les directions des écoles de la grande région montréalaise. D'ailleurs, dans toutes les écoles, il semble exister un certain décalage entre la perception des enseignants quant à leurs besoins de formation et la perception des directions qui doivent y répondre.

4) Les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses

Cette dimension comporte trois sous-dimensions. En ce qui concerne les **relations entre les élèves d'origines diverses** (voir 4.1, p. 63) :

- Les propos des acteurs scolaires rencontrés ainsi que ceux des élèves, tant les garçons que les filles, suggèrent que ces relations sont globalement positives, qu'il existe une bonne entente et une mixité entre les élèves d'origines variées et que les conflits entre les élèves liés à des marqueurs ethniques sont rares.
- Ces propos sont corroborés par les élèves ayant répondu au questionnaire, bien que, dans l'ensemble, les relations entre les élèves sont perçues moins positivement dans les écoles situées dans la grande région de Montréal.
- Le questionnaire tend à montrer que la majorité des élèves ont des amis d'une autre origine culturelle qu'eux (65 %) et se sentent à l'aise de parler de sujets divers avec des élèves d'une autre origine (85 %). Les regroupements entre élèves d'une même origine sont toutefois plus fréquents chez filles que chez les garçons, chez les élèves de 3^e génération et plus ainsi que dans les écoles situées à l'extérieur de la région montréalaise.
- Dans certaines écoles, la fragilité du climat interculturel de même que la présence de certains conflits entre ÉII sont également plus marquées. Des acteurs scolaires rapportent un manque de respect dans les échanges entre élèves, ce que le tiers des élèves sondés confirment. Souvent associés à des « blagues », ces manifestations seraient, aux dires des élèves rencontrés, la plupart du temps non sanctionnées, ce qui pourrait induire une certaine banalisation du racisme.

En ce qui concerne les **relations entre élèves et enseignants** (voir 4.2, p. 65) :

- Les résultats suggèrent que ces relations sont généralement bonnes et marquées par peu de conflits associés à des marqueurs ethniques. Toutefois, les élèves de 2^e génération, tant les garçons que les filles, rapportent une perception plus négative des relations qu'ils ont avec leurs enseignants que les élèves de 1^{re} génération. Ainsi, ces derniers rapportent davantage que leurs pairs que les enseignants leur offrent des opportunités et qu'ils ont des attentes positives envers eux.
- Des élèves rencontrés rapportent, de la part des enseignants, un manque de respect, des propos déplacés, voire racistes, qui seraient présentés comme des plaisanteries. Selon le questionnaire, les élèves de 2^e génération seraient les plus touchés par ces propos.

En ce qui concerne l'**état des relations entre enseignants d'implantation ancienne et d'immigration récente et l'impact de la présence d'un personnel multiethnique dans l'école** (voir 4.3, p. 67) :

- Dans les écoles où les enseignants immigrants sont plus nombreux, les relations peuvent être difficiles, voire tendues. De nombreux obstacles sont relevés, dont les compétences pédagogiques des enseignants immigrants, les regroupements entre enseignants d'une même communauté et l'utilisation d'autres langues que le français.
- Par ailleurs, bien que les acteurs scolaires rencontrés identifient, dans une large mesure, les avantages de la présence d'un personnel multiethnique auprès des élèves, ils ont peu tendance à en identifier pour leur équipe-école.

5) Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration

Cette dimension comporte trois sous-dimensions. Au niveau des **convergences et des écarts entre les valeurs des élèves, de leurs familles et de l'école** (voir 5.1, p. 69) :

- Les acteurs scolaires rencontrés perçoivent une certaine distance entre l'école et les familles qui varierait, entre autres, selon la culture d'origine des élèves.
- Ces mêmes acteurs soulignent plusieurs zones de tensions au niveau des rapports hommes-femmes, des rôles genrés, de la religion, de la langue, de la façon de discipliner les enfants, des aspirations professionnelles et scolaires et sur la question de l'orientation sexuelle ou des relations intimes ou sexuelles. Les élèves sondés par questionnaire perçoivent aussi quelques-unes de ces zones de tensions, mais moins fortement que les adultes.

Au niveau des **stratégies adoptées par les élèves pour soutenir la gestion des conflits de valeurs** (voir 5.2, p. 71) :

- Des acteurs scolaires et des jeunes rapportent que, lorsque des écarts de valeurs sont constatés, plusieurs jeunes parviennent à mettre en œuvre des stratégies de conciliation identitaire complexes en ajustant leurs comportements aux différents contextes, en cumulant plusieurs identités et en agissant comme « pont » entre l'école et leur famille.

- Selon les acteurs scolaires, cette navigation à travers plusieurs identités nécessite souvent que les ÉII déploient des stratégies pour concilier les écarts de valeurs perçus, notamment le mensonge, l'opposition aux parents, le rejet de leurs origines ou de la culture québécoise, etc. Certains acteurs considèrent que ces stratégies sont essentiellement négatives, bien qu'elles puissent également être conçues comme une façon utilisée par certains jeunes pour s'adapter aux demandes et aux attentes contradictoires de leur environnement.
- Les propos de certains élèves et de représentants d'organismes communautaires indiquent que la représentation négative de certaines communautés dans les médias ou dans les débats sociaux contribuent au sentiment d'exclusion de certains élèves. Ces propos sont rapportés dans les écoles situées à l'extérieur de la grande région montréalaise, mais certains élèves fréquentant un établissement dans la grande région montréalaise partagent aussi ce point de vue. Ces propos ne sont toutefois pas partagés par les acteurs scolaires.

En ce qui concerne la **réponse des acteurs scolaires relativement au soutien dans la construction identitaire des jeunes** (5.3, voir p. 73) :

- L'école rapporte quelques stratégies pour favoriser le développement identitaire harmonieux des élèves : activités spéciales (parascolaires, soupers, semaine interculturelle), création de liens avec les parents immigrants, valorisation des choix et des valeurs des élèves, écoute des élèves et mise en place de moyens leur permettant de se reconnaître dans l'école.
- De nombreux acteurs soulèvent toutefois le rôle clé du personnel scolaire immigrant qui agit au sein de l'école comme modèle pouvant soutenir la réussite éducative et le développement identitaire des ÉII.
- Enfin, certains acteurs mentionnent que la construction identitaire des jeunes ÉII n'est ni leur responsabilité ni celle de l'école alors que d'autres évoquent la mission de socialisation de l'école québécoise pour justifier la nécessité de jouer un rôle dans cette construction identitaire.

PARTIE 2. L'association entre les échelles du climat interculturel et le rendement et l'engagement scolaires

Nous avons examiné l'association entre les échelles du climat interculturel, le rendement (en français et en mathématiques) et l'engagement comportemental, affectif et cognitif auto-

rapportés par les élèves. Ces analyses ont été réalisées à partir des données tirées des questionnaires remplis par les élèves. Le détail des résultats est présenté à l'annexe II. Ces résultats indiquent d'abord que les ÉII qui ont participé à l'étude, surtout les élèves de 1^{re} génération, rapportent un niveau d'engagement scolaire plus élevé que leurs pairs de 3^e génération et plus. Les écarts entre les groupes en faveur des ÉII sont toutefois plus importants au niveau de l'engagement affectif et cognitif, puisqu'il n'existe pas de différence au niveau de l'engagement comportemental. En matière de résultats scolaires, les ÉII qui ont participé à l'étude déclarent un rendement plus faible en français, mais équivalent à celui des élèves de 3^e génération et plus en mathématiques.

Par ailleurs, les résultats suggèrent que la plupart des échelles du climat, telles que perçues par les élèves, sont associées à leur engagement comportemental, affectif et cognitif ainsi qu'à leurs notes en français et en mathématiques (voir les tableaux 5 à 9, p. 78-82). Nous présenterons ici uniquement les résultats pour lesquels les effets sont différents entre les élèves de 1^{re} et de 2^e générations ou pour les ÉII, comparativement aux élèves de 3^e génération et plus. De plus, les différences en fonction des sous-dimensions de l'engagement (comportementale, affective et cognitive) seront précisées, le cas échéant.

Les élèves de 1^{re} génération. Lorsque l'on examine d'abord les données des élèves de 1^{re} génération, les résultats indiquent que le fait d'avoir des amis d'une autre origine que soi est associé positivement au rendement scolaire en français et en mathématiques et à l'engagement cognitif de ces élèves. Par contre, cette échelle n'est pas associée à l'engagement et au rendement chez les élèves de 2^e ou de 3^e générations et plus. De plus, nos résultats démontrent que, pour tous les élèves, *l'aisance à discuter de divers sujets personnels avec des élèves d'une autre origine que soi* est associé positivement à l'engagement affectif ainsi qu'au rendement scolaire en mathématiques. En outre, cette échelle du climat a un impact sur l'engagement cognitif et sur le rendement scolaire en français, mais uniquement pour les élèves de 1^{re} génération (voir recommandation 4.1).

Les élèves de 2^e génération. Dans leur cas, les échelles du climat associées plus fortement à leur engagement et à leur rendement scolaires sont différentes de celles qui ressortent pour les élèves de 1^{re} génération. En effet, pour tous les élèves, le fait de percevoir que l'école valorise les relations harmonieuses entre élèves d'origines diverses est associé à

un niveau d'engagement plus élevé et à de meilleures notes en français, mais pas en mathématiques (voir recommandation 3.1). Toutefois, ces associations sont plus fortes pour les élèves de 2^e génération que pour les autres élèves. De la même façon, si résultats indiquent que la collaboration école-famille et l'accueil réservé aux parents par l'école sont associés positivement au rendement scolaire des ÉII en français et en mathématiques, cet effet serait plus important pour les élèves de 2^e génération (voir recommandations 2.1, 9.1 et 9.2).

Les élèves de 3^e génération et plus. Nos résultats indiquent que plusieurs échelles du climat interculturel sont associées plus fortement à l'engagement et au rendement scolaires des élèves de 3^e génération et plus, contrairement aux ÉII. En effet, lorsque les élèves perçoivent un bon *climat d'équité* et de *justice*, c'est-à-dire lorsqu'ils ont l'impression que les règles sont appliquées de manière juste et que les élèves sont traités de manière équitable dans l'école, ils ont tendance à rapporter un niveau d'engagement élevé et un meilleur rendement en français et en mathématiques (voir recommandations 1.1, 1.2). La présence d'un tel climat de justice et d'équité serait toutefois associé davantage à la réussite des élèves 3^e génération et plus comparativement aux ÉII. De même, lorsque les élèves perçoivent que l'école accorde une *place importante à la diversité ethnoculturelle et religieuse* dans l'enseignement, qu'ils perçoivent des *relations chaleureuses* avec leurs enseignants, qu'ils perçoivent que les enseignants ont des attentes positives à leur égard et que les *rétroactions* qu'ils leur font sont positives plutôt que négatives, les élèves rapportent un engagement et un rendement scolaires plus élevés (voir recommandations 2.1, 2.2, 3.1, 6.1, 7.1, 7.2, 7.3). Toutefois l'effet de ces échelles est toujours plus grand sur l'engagement et le rendement des élèves de 3^e génération et plus que sur l'engagement et le rendement des ÉII. Enfin, le fait que les élèves perçoivent un *écart entre les valeurs de l'école et celles de leur famille* est associé négativement à leur engagement scolaire, au niveau affectif et comportemental (voir recommandations 8.1 et 8.2). Or, cet effet s'applique uniquement aux élèves de 3^e génération et plus de notre échantillon. Ce résultat rappelle que les écarts des valeurs école-famille, aussi présents chez les élèves de 3^e génération et plus, ne sont pas spécifiques à l'expérience des ÉII, mais pourraient être tributaires d'autres facteurs, comme du contexte socioéconomique dans lequel certains jeunes et leurs familles vivent. La présence d'associations plus fortes entre les échelles du climat ci-dessus mentionnées, l'engagement et le rendement des élèves de 3^e génération et plus est également cohérent avec certains résultats antérieurs (Archambault, et al., 2017). En effet, considérant que les trajectoires scolaires de plusieurs

ÉII sont relativement complexes et influencées par un nombre important de facteurs qui s'entrecroisent, le poids relatif de chacun de ces facteurs sur l'engagement et la réussite scolaires de ces élèves pourrait être moins grand.

Les limites des résultats

Les résultats présentent certaines limites. Premièrement, mentionnons, pour le volet quantitatif, le faible nombre d'écoles dans l'étude et le fait que la participation se faisait sur une base volontaire. Ensuite, bien que nous ayons pu recueillir et trianguler plusieurs points de vue, à partir de données tant qualitatives que quantitatives, le fait que les acteurs scolaires aient été rencontrés une seule fois, à des moments différents (ex. milieu d'année vs fin d'année), que le nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire soit non exhaustif et que ce nombre varie d'une école à l'autre nous amènent à adopter une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. En effet, nous ne pouvons prétendre que les perceptions documentées soient représentatives de la perception générale de tous ces acteurs ou élèves ou de la perception de tous les acteurs et élèves de leur école. Deuxièmement, vu la nature transversale du devis de recherche utilisé, nous n'avons pas pu contrôler le niveau de rendement et d'engagement antérieurs des élèves. Il est donc possible que les élèves qui avaient une perception plus négative du climat scolaire soient également ceux qui étaient les moins engagés ou les plus en difficulté. Un devis longitudinal aurait donc été nécessaire afin de départager la direction des liens entre les échelles du climat et la réussite. Troisièmement, la participation des parents à l'étude était relativement faible. Les résultats présentés ne reflètent donc pas le point de vue de l'ensemble des parents ou des familles immigrantes, mais suggère la pertinence de les interroger davantage sur leurs expériences. Enfin, la présente étude ne permet pas de comprendre les spécificités de nos résultats relativement à certains groupes d'élèves, notamment les anglophones, les autochtones ou les élèves de minorités racisées non issus de l'immigration. D'autres études seront donc nécessaires pour mieux comprendre la réalité de ces élèves.

PARTIE E- LES PISTES DE RECHERCHE

Les résultats de la présente étude permettent d'envisager plusieurs pistes pour la recherche future. D'abord, considérant que l'étude a été réalisée uniquement au sein d'écoles secondaires, la recherche future devrait s'attarder au climat interculturel dans des écoles primaires contrastées. Les différences entre le primaire et le secondaire étant telles, l'état du climat interculturel et son impact sur la réussite des élèves devraient varier entre ces ordres d'enseignement.

Deuxièmement, vu le manque de moyens concrets dans plusieurs écoles pour soutenir le développement favorable du climat scolaire interculturel, nos résultats militent en faveur du financement de recherches-action dont les objectifs pourraient être, par exemple, de s'intéresser aux pratiques d'équité mises en place par différents acteurs scolaires. Cela permettrait de valoriser le savoir d'expérience dont ces pratiques témoignent, de favoriser le partage de celles-ci ou encore d'accompagner des établissements scolaires afin de développer et de mettre en place ces pratiques d'équité pour favoriser la réussite éducative des ÉII mais également de tous les élèves de l'école.

Troisièmement, considérant que la présente étude n'a pas permis d'analyser de manière spécifique les particularités d'élèves de certains groupes comme les élèves anglophones, autochtones ou ceux de minorités racisées non issus de l'immigration, les études futures devraient s'attarder à ces élèves et s'intéresser tant à leur perception du climat interculturel de leur école qu'à l'impact spécifique de ce climat sur leur réussite éducative.

Quatrièmement, comme plusieurs ÉII risquent de subir diverses formes d'iniquités ou de discriminations en raison d'autres marqueurs associés à des dynamiques d'identification et de stratification sociales (ex. le genre, les iniquités socioéconomiques et sociogéographiques), la recherche future devrait s'intéresser de façon élargie aux pratiques à implanter spécifiquement auprès des jeunes en situation d'intersectionnalité.

Cinquièmement, à la lumière de nos résultats sur le sujet, des études devront également s'intéresser aux meilleures pratiques à mettre en place pour favoriser les relations entre adultes de l'école d'origines diverses.

Enfin, vu le manque de connaissances sur les pratiques qui permettraient aux acteurs du milieu scolaire de soutenir les élèves dans leur construction identitaire, la mise en place d'études portant spécifiquement sur ce sujet serait à prévoir dans le futur.

Annexe I

La méthodologie complète

LA MÉTHODOLOGIE COMPLÈTE

L'échantillon est composé de huit écoles secondaires situées à Montréal (n = 3), à Laval (n = 2), à Québec (n = 2) et à Trois-Rivières (n = 1). Ces écoles sont diversifiées en matière de défavorisation (IMSE 1 à 10), de densité ethnique (< 25 % vs > 75 %) et de proportion d'élèves de 1^{re} vs 2^e génération (< 25 % vs > 75 %). La diversité des communautés représentées dans les écoles et le profil de diplomation (faible/moyen vs élevé) ont aussi été en partie considérés. Pour une présentation exhaustive des caractéristiques des écoles participantes, voir le tableau 1 (p. 30).

Le volet qualitatif

L'échantillon et la procédure

Au total, 108 entrevues individuelles (e) ou groupes de discussion (gr.) ont été réalisés (~13/école) auprès des équipes de directions (n = 9 gr./école), d'enseignants (2-3 gr./école; n = 28), de parents (1-2 gr./école; n = 6), de membres du personnel non-enseignant pédagogique (PNE-pédagogiques; n = 21) ou dédiés aux relations école-famille-communauté (PNE-EFC; n = 13), d'élèves (2-3 gr./école; n = 21) et de représentants d'organismes communautaires (n = 10). Un ou deux jours d'observation ont aussi été réalisés par école.

La stratégie analytique

Les analyses. Les données qualitatives ont été étudiées à partir d'analyses thématiques réalisées avec NVivo. Pour chacune des dimensions du climat interculturel étudiées, un premier arbre thématique a été constitué à partir des éléments abordés dans le guide d'entrevue. Des thèmes émergents ont été ajoutés progressivement, en s'assurant d'un accord inter-juge entre les différentes personnes impliquées (chercheuses et assistants). Pour une présentation exhaustive des répondants qui ont été privilégiés par dimension dans les analyses qualitatives, voir le tableau ci-dessous.

Tableau 1. *Caractéristiques des écoles participantes.*

Catégories d'écoles /nombre d'écoles	1 N = 2	2 N = 3	3 N = 1	4 N = 1	5 N = 1
Région	Grand Montréal		Extérieur du Grand Montréal		
Nombre d'élèves dans l'école	+ 1 000		+ 1 000		- 1 000
Statut générationnel le plus représenté (1 ^{re} gén. - 1G, ou 2 ^e gén. - 2G)	2G	1G	1G		1G
*Densité ÉII dans l'école	~50-75 %	~50 %	~25-50 %	~-25 %	~25-50 %
Présence de classes d'accueil	NON	OUI	OUI		OUI
Indice de milieu socio-économique (IMSE)	3	8-9-10	8	1	10
Réussite scolaire des élèves de l'école	Plutôt élevée	Plutôt faible	Plutôt faible	Plutôt élevée	Plutôt faible

Tableau 2. *Type de répondant privilégié pour l'analyse qualitative des données en fonction des dimensions du climat*

Répondants, nombre d'entrevues	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3	Dimension 4	Dimension 5
Directions, n = 9	X	X	X		
Enseignants, n = 28		X		X	
PNE-EFC, n = 13	X		X		X
PNE-PED, n = 21			X		X
Org. com., n = 10	X		X		X
Parents, n = 6		X			X
Élèves, n = 21	X		X	X	X

Le volet quantitatif

L'échantillon et la procédure

Un total de 1 598 élèves (43 % garçons et 57 % filles) a répondu à un questionnaire en ligne durant les heures de classe. Ces élèves étaient âgés entre 15 et 18 ans et inscrits en 4^e (51 %) ou en 5^e secondaire (45 %), au régulier (39 %), en enrichi (28 %), en sport-études (9 %) ou au programme international (14%). Parmi les élèves, 29 % sont de 1^{re} génération, 33 %, de 2^e génération et 38 %, de 3^e génération et plus. Les ÉII proviennent principalement d'Afrique du Nord/Moyen-Orient (20 %), d'Asie du Sud ou d'Asie du Sud-Est (13 %), d'Afrique subsaharienne (8 %), d'Amérique centrale et du Sud (7,5 %) ou des Antilles (6 %). Parmi les principales langue(s) parlée(s) à la maison figurent le français (81 %), l'anglais (37 %), l'arabe (14 %), l'espagnol (8 %) et le créole (4 %).

Les mesures

Les différentes échelles du climat à l'étude ainsi que les items associés sont résumés au tableau 3 ci-dessous. Les tableaux 3 et 4 présentent (voir p. 34 à 38) pour leur part les indicateurs de rendement en français et en mathématiques ainsi que les trois dimensions de l'engagement scolaire (comportementale, affective, cognitive). Tel que soulevé dans des travaux antérieurs, l'expérience des élèves à l'école, dont leur engagement et leur rendement scolaires, est plus étroitement liée à leurs propres perceptions du climat et des pratiques que les perceptions des enseignants (Lüdtke et al., 2009).

Les variables de comparaison

Le statut générationnel. Nous avons d'abord comparé les résultats en fonction du statut générationnel des élèves, c'est-à-dire selon s'ils sont de 1^{re} génération (1), de 2^e génération (2) ou de 3^e génération et plus (3). Cette information a été obtenue à partir des données déclarées par l'élève qui devait rapporter son pays de naissance et celui de ses parents.

La situation géographique de l'école. Les écoles ont également été comparées selon leur situation géographique, c'est-à-dire si elles étaient situées dans la grande région de Montréal (région 1), incluant les écoles situées sur l'île de Montréal et celles de Laval (n = 5), ou à l'extérieur de la grande région de Montréal (région 2), c'est-à-dire dans les villes de Québec ou de Trois-Rivières (n = 3).

Le genre déclaré par l'élève. Finalement, les données ont été comparés selon le genre des élèves. Dans le questionnaire, ils devaient indiquer s'ils se définissent en tant que fille (1) ou garçon (2).

La stratégie analytique

La stratégie analytique pour le volet quantitatif se divise en trois parties distinctes, correspondant à nos questions de recherche. La première étape a été de faire une analyse descriptive des items et des échelles à l'étude, afin d'en établir la distribution (analyses de fréquence). Pour chacune des échelles du climat, nous avons ensuite fait des analyses comparatives, afin d'examiner les différences de groupes. Tel que présenté précédemment, les comparaisons ont été faites en fonction du statut générationnel des élèves (1^{re}, 2^e ou 3^e

génération et plus), en fonction de la situation géographique des établissements (dans la grande région de Montréal ou à l'extérieur), ainsi qu'en fonction du genre déclaré des élèves (voir variables de comparaison). Puisque les échelles du climat sont des échelles de mesure continues, nous avons réalisé des analyses de variances univariées (ANOVA), avec des analyses posthoc (*LSD; least square differences*). Ces analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS et ont permis de répondre aux deux premiers objectifs de recherche (objectif 1 - Évaluer l'état du climat interculturel et de ses dimensions au sein d'établissements secondaires multiethniques situés dans la grande région de Montréal et à l'extérieur, objectif 2 - Dresser un portrait des différences existant à cet égard selon le statut générationnel, le sexe des élèves et la situation géographique des établissements). Par ailleurs, dans la synthèse des résultats présentée dans la première partie du rapport, les données quantitatives ont été triangulées aux données qualitatives.

Finalement, afin d'établir l'impact des échelles du climat et les indicateurs de rendement et d'engagement des élèves (objectif 3 - Explorer l'association entre les échelles du climat interculturel perçues par les élèves, leur engagement et le rendement scolaire), nous avons procédé à des analyses de cheminement dans Mplus (Muthén et Muthén, 1998-2011). Tous les indicateurs de rendement et d'engagement scolaires étaient entrés simultanément dans chacun des modèles, afin d'établir leurs associations avec chacune des échelles du climat. Pour tous ces modèles, nous avons d'abord testé les associations pour tous les élèves de l'échantillon. Dans un premier temps, nous avons testé ces liens (force et direction) pour l'ensemble des élèves de l'échantillon, puis, nous avons testé l'invariance des différents modèles, en fonction des variables de comparaison (invariance selon le statut générationnel, la région d'origine et la situation géographique de l'établissement). Pour cette deuxième étape, nous avons eu recours à des classes latentes à partir de l'option KNOWNCLASS de Mplus. Cette stratégie équivaut à tester l'invariance multigroupe (Asparouhov et Muthén, 2012). Nous avons ainsi comparé le modèle fixe (paramètres contraints entre les groupes) au modèle libre (paramètres non contraints entre les groupes). Lorsqu'une différence significative était détectée entre les deux modèles (en fonction du *loglikelihood*), nous avons utilisé l'option DIFFTEST de Mplus pour tester les différences spécifiques entre chacun des groupes. Lors d'une troisième étape visant à comparer les résultats obtenus précédemment, nous avons refait les deux étapes précédentes dans des modèles séparés, pour les garçons et pour les filles.

Tableau 3. *Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le climat interculturel (dimension 1).*

	INDICATEURS/ DIMENSIONS	ÉCHELLES	ITEMS
CLIMAT INTERCULTUREL	DIMENSION 1 L'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté	Climat de justice	1. Les règles de cette école sont justes, a. Que les élèves soient nés au Québec ou non. b. Que les élèves aient le français comme langue maternelle ou non. c. Que les élèves appartiennent ou non à une minorité visible (p. ex. couleur de la peau). d. Que les élèves se distinguent des autres ou non par leur appartenance religieuse. e. Que les élèves proviennent de familles aisées ou non.
		Climat d'équité	2. Dans cette école, les élèves sont traités de façon équitable, a. Que les élèves soient nés au Québec ou non. b. Que les élèves aient le français comme langue maternelle ou non. c. Que les élèves appartiennent ou non à une minorité visible (p. ex. couleur de la peau). d. Que les élèves se distinguent des autres ou non par leur appartenance religieuse. e. Que les élèves proviennent de familles aisées ou non.
		Accueil des parents	1. Se sentent bien accueillis à mon école. 2. Se sentent bienvenus lorsqu'ils doivent venir à mon école. 3. Sentent qu'ils peuvent compter sur mes enseignants.
		Collaboration école-famille	1. Trouvent qu'il est facile de s'impliquer à mon école. 2. Trouvent qu'ils ont suffisamment d'opportunités de s'impliquer à mon école. 3. Trouvent que l'école met en place des conditions pour favoriser leur implication (p. ex. horaire, comités, invitations, etc.). 4. Reçoivent des invitations de l'école pour s'impliquer lors d'événements spéciaux.

Tableau 3 (suite). *Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le climat interculturel (dimensions 2-3).*

CLIMAT INTERCULTUREL	INDICATEURS/ DIMENSIONS	ÉCHELLES	ITEMS
	DIMENSION 2 Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe	Place accordée à la diversité	1. Dans ma classe, la diversité (linguistique, culturelle ou religieuse) est mise en valeur par différents moyens (p. ex. lecture de livres, présentations vidéos, affiches, jeux, productions artistiques). 2. Dans ma classe, il y a des livres qui abordent la diversité linguistique, culturelle et religieuse. 3. En classe, les enseignants nous proposent des activités (travaux, projets, discussions) qui permettent de mettre en valeur la variété des coutumes, des langues et des religions au Québec et dans le monde. Si oui, coche dans quelle(s) discipline(s). 4. Lorsque les enseignants expliquent des concepts ou des idées aux élèves, il leur arrive d'utiliser des exemples reflétant la variété des coutumes, des langues et des religions au Québec et dans le monde. Si oui, coche dans quelle(s) disciplines. 5. Est-ce que ton école : a. Souligne différentes fêtes culturelles ou religieuses qui existent dans différentes cultures (autres que les fêtes plus traditionnelles comme Noël, la Saint-Valentin, etc.)? b. Propose des livres de bibliothèque qui traitent de différentes cultures ou religions? c. Offre un menu à la cafétéria qui tient compte des interdictions alimentaires de différentes communautés culturelles ou religieuses? d. Propose des sports ou autres activités parascolaires qui mettent en valeur la variété des coutumes, des langues, et des religions au Québec et dans le monde?
	DIMENSION 3 Les attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles		Aucun indicateur quantitatif

Tableau 3 (suite). Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le climat interculturel (dimension 4).

CLIMAT INTERCULTUREL	INDICATEURS/ DIMENSIONS	ÉCHELLES	ITEMS
	DIMENSION 4 : Les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses	Valorisation par l'école des relations entre élèves d'origines diverses	1. Les enseignants de l'école valorisent les relations harmonieuses entre les élèves de toutes origines. 2. La direction d'école valorise les relations harmonieuses entre les élèves de toutes origines. 3. Mes ami(e)s souhaitent que les relations entre les élèves d'origine canadienne-française et les élèves d'autres origines soient harmonieuses. 4. À l'école, les élèves d'autres origines souhaitent avoir des relations harmonieuses avec les élèves d'origine canadienne-française. 5. À l'école, les élèves d'origine canadienne-française souhaitent avoir des relations harmonieuses avec les élèves d'autres origines. 6. Les adultes de l'école m'encouragent à fréquenter des personnes d'une autre origine culturelle que la mienne.
		Amis d'origines diverses	1. Parmi tes ami(e)s à l'école, combien sont d'une autre origine culturelle que toi?
		Aisance à discuter de divers sujets avec les amis d'origines diverses	1. Je parle de sujets personnels avec des gens qui sont d'une autre origine culturelle que moi. 2. Je parle de mes problèmes personnels avec des gens qui sont d'une autre origine culturelle que moi. 3. Je parle de mes opinions sur la vie en société avec des gens qui sont d'une autre origine culturelle que moi. 4. Je discute de sujets controversés (p. ex. racisme, sexualité, religion, féminisme, souveraineté) avec des personnes qui sont d'une autre origine culturelle que moi. 5. J'évite de discuter d'immigration et de diversité culturelle avec des personnes qui sont d'une autre origine culturelle que moi.
		Climat relationnel entre les élèves	1. Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble. 2. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours. 3. Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance. 4. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales. 5. Dans cette école, il y a des enseignants auxquels je peux m'identifier.
		Relations chaleureuses avec les enseignants	1. Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs. 2. Je parle spontanément de moi avec les profs. 3. Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école. 4. Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof. 5. Je me sens proche des profs et je leur fais confiance. 6. Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof.
		Relations conflictuelles avec les enseignants	1. Je suis souvent en conflit avec les profs. 2. Je me mets facilement en colère contre les profs. 3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs. 4. Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi. 5. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs. 6. En général, je n'aime pas beaucoup les profs. 7. Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.

Tableau 3 (suite). Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le climat interculturel (dimensions 4-5).

CLIMAT INTERCULTUREL	INDICATEURS/ DIMENSIONS	DIMENSIONS ÉCHELLES	ITEMS
	DIMENSION 4 (SUITE): Les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses	Rétroactions négatives	1. Mes enseignants me font sentir mal quand je n'ai pas la bonne réponse à une question. 2. Mes enseignants me réprimandent, car ils disent que je ne fais pas suffisamment d'efforts. 3. Mes enseignants me réprimandent, car ils disent que je n'écoute pas suffisamment. 4. Mes enseignants me font sentir que je ne fais pas mon travail suffisamment bien.
		Attentes élevées, opportunités et choix	1. Mes enseignants me demandent de répondre à des questions en classe. 2. Mes enseignants me demandent d'être responsable de certaines activités. 3. Mes enseignants m'encouragent quand je fais des efforts. 4. Mes enseignants me demandent d'expliquer des choses aux autres en classe. 5. Mes enseignants me font confiance. 6. Mes enseignants me félicitent quand je fais un bon travail ou donne une bonne réponse. 7. Mes enseignants me donnent des privilèges. 8. Mes enseignants croient en ma capacité de réussir.
		Climat relationnel entre les élèves et les adultes	1. Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble. 2. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours. 3. Les élèves se sentent assez proches de la plupart de leurs enseignants et leur font confiance. 4. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales. 5. Dans cette école, il y a des enseignants auxquels je peux m'identifier.
	DIMENSION 5 : Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration	Climat de sécurité chez les élèves Écart de valeurs école-famille	1. On se sent en sécurité dans cette école. 2. Il y a des risques de se faire agresser dans cette école. Si ça t'arrivait, saurais-tu à qui t'adresser? 3. On se fait facilement intimider (menacer, harceler, baver, etc.) dans cette école. Si ça t'est arrivé, as-tu su à qui t'adresser? 4. Dans cette école, beaucoup d'élèves ont peur d'autres élèves. 1. Je sens que la manière d'apprendre dans ma famille et la manière d'apprendre à l'école (p. ex. apprendre par cœur, apprendre à travers des projets ou activités, etc.) sont : <i>Très similaires, relativement similaires, plutôt différentes, très différentes.</i> 2. Je sens que les valeurs de ma famille et celles de l'école sont : <i>Très similaires, relativement similaires, plutôt différentes, très différentes.</i> 3. Si tu trouves qu'il y a des différences de valeurs, peux-tu préciser à quels niveaux (tu peux cocher plus d'une réponse)? • Sur l'autorité que doivent avoir les parents envers leurs enfants • Sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes • Sur les différences entre les hommes et les femmes • Sur les activités et les méthodes pédagogiques (meilleure manière d'enseigner et d'apprendre) • Sur l'importance de la religion • Si tu trouves qu'il y a des différences de valeurs, est-ce que ces différences ont un impact sur ton expérience/ton bien-être à l'école? <i>Pas du tout d'impact, très peu d'impact, moyennement d'impact, beaucoup d'impact.</i>

Tableau 4. Échelles et items du questionnaire quantitatif aux élèves sur le rendement et l'engagement scolaire.

PERFORMANCE ET ENGAGEMENT SCOLAIRES	INDICATEURS/ DIMENSIONS	ÉCHELLES	ITEMS
	PERFORMANCE SCOLAIRE		1. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance)? 2. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance)?
	ENGAGEMENT SCOLAIRE	Comportemental	1. As-tu manqué l'école sans excuse valable? 2. As-tu dérangé ta classe par exprès? 3. As-tu manqué un cours pendant que tu étais à l'école? 4. As-tu répondu à un enseignant en n'étant pas poli?
		Affectif	1. Ce qu'on fait à l'école me plaît. 2. J'aime l'école. 3. J'ai du plaisir à l'école. 4. Ce que nous apprenons en classe est intéressant. 5. Souvent, je n'ai pas envie d'arrêter de travailler à la fin d'un cours. 6. Je suis très content(e) quand j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.
		Cognitif	1. Je prends le temps de planifier mon temps d'étude. 2. Quand j'étudie, j'essaie d'identifier les parties importantes plutôt que seulement lire le matériel. 3. Quand je rencontre une difficulté, j'essaie de trouver des moyens pour la résoudre. 4. Je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris. 5. Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures. 6. Je me donne des moyens particuliers (p. ex. des tableaux) pour résumer la matière du cours. 7. Quand j'étudie, je me redis les idées importantes dans mes propres mots.

Annexe II

Les résultats complets

LES RÉSULTATS COMPLETS

La section qui suit présente les résultats relatifs au premier objectif. Elle intègre les résultats qualitatifs et quantitatifs.

LES RÉSULTATS RELATIFS AUX DEUX PREMIÈRES QUESTIONS DE RECHERCHE

Les réponses aux objectifs 1 et 2

Objectif 1 : Évaluer l'état du climat interculturel et de ses dimensions au sein d'établissements secondaires multiethniques situés dans la grande région de Montréal et à l'extérieur.

Objectif 2 : Dresser un portrait des différences existant à cet égard selon le statut générationnel, le sexe des élèves et la situation géographique des établissements.

Les données qualitatives et quantitatives ont été utilisées pour répondre à la première question de recherche. Pour chaque type de données, les résultats complets des analyses sont présentés ci-dessous, séparément pour chacune des dimensions. La triangulation des résultats qualitatifs et quantitatifs est présentée à la fin de chaque section.

La dimension 1

L'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté

Les propos des personnes suivantes ont été analysés pour cette dimension :

- les directions (n entrevues, équipe de direction = 9);
- les PNE-pédagogiques (n entrevues individuelles = 21);
- les PNE-EFC (n entrevues individuelles = 13);
- les organismes communautaires (n entrevues individuelles = 10);
- les élèves (résultats qualitatifs, n groupes = 21; résultats quantitatifs, n = 1 598 élèves).

Les résultats

La dimension relative à l'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité comporte plusieurs sous-dimensions, dont 1) la visibilité des marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les encadrements des établissements, 2) la reconnaissance des processus et des pratiques à effet d'exclusion à l'égard de certains groupes minorisés et la mise en œuvre de différentes initiatives visant à les contrer et 3) le soutien à l'établissement de liens avec les familles immigrantes et les organismes de la communauté.

1.1 En ce qui concerne la visibilité des marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les encadrements des établissements, la majorité des acteurs rencontrés mentionnent qu'il n'est pas nécessaire de nommer explicitement cette diversité dans les encadrements et autres documents d'orientation des établissements (par exemple : le projet éducatif, le code de vie, le plan de lutte à la violence et à l'intimidation). Les diverses raisons invoquées vont du souci d'un traitement égal envers tous les élèves, en insistant sur des valeurs générales, comme le respect, au fait qu'il ne s'agit pas d'un besoin ressenti jusqu'à maintenant par l'école. Les entretiens auprès des élèves convergent d'ailleurs à cet égard, plusieurs répondants témoignant de la non-nécessité d'inclure ces marqueurs de la diversité dans les encadrements.

Professionnel-PED : « Ben, parce que ça revient je pense au respect. Dans notre code de vie, les choses qu'on demande, qu'on exige, ben c'est peu importe la personne que t'es pis de où que tu viens. Tsé, si je te dis que t'as pas le droit d'être en état de consommation à l'école. Ben, que tu sois de n'importe quelle culture, ce n'est pas acceptable, fais que je pense que c'est peut-être pour ça, parce que ça s'applique à tout le monde. »

Professionnel-EFC : « On est tous égaux devant la loi, qu'il n'y a pas de traitement de faveur, des traitements particuliers selon son origine. (...) Et moi je trouve que ça fait partie d'un projet éducatif et j'appuie cette position-là où chacun... On met pas l'accent tant sur les différences que sur ce qui nous unit. Puis, ce qui nous unit, bah c'est qu'on a un projet en commun à réaliser ensemble malgré les difficultés d'intégration, etc. »

À l'inverse, dans certaines écoles de l'échantillon où la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est présente dans ces documents, les acteurs y voient la poursuite d'une « tradition » ou encore un moyen de sensibilisation et d'action pour l'ensemble de la communauté éducative. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'avancer que ces choix sont déterminés par les caractéristiques des établissements.

Direction : « Bien, ce que je trouve intéressant, c'est que lorsqu'on les mentionne, on se prémunit contre les abus et c'est d'ailleurs ça le but d'un code de vie dans une école. C'est de faire en sorte que même si on éduque, même si on apprend des choses, on apprend à des jeunes à devenir des citoyens de demain. Le fait d'avoir des règles, ça permet de mettre des... Donc, c'est un rappel intéressant je trouve. »

Professionnel-PED : « Ouais, ouais. Bien, c'est parce que ce que je remarque par rapport au code de vie, c'est qu'à chaque année il est discuté, il est revoté. Puis lorsqu'on sent quelque chose, tu sais, lorsqu'on voit "ah là, cette année il y a eu ça comme problème", faut écrire quelque chose là-dessus. Si on sentait qu'il y avait un problème, il y aurait quelque chose. Là, s'il y a rien, c'est bon signe, ça veut dire qu'il y a jamais eu de situation. On n'inventera pas des règles pour le fun parce que c'est épouvantable, faire ça, le code de vie. Fait que tu sais (...) Le code de vie est voté chaque année, puis on s'obstine sur des virgules là. »

À la lumière de l'état des connaissances scientifiques et des données recueillies auprès des acteurs ciblés pour cette sous-dimension, la mobilisation et la concertation des équipes-écoles à l'égard de la visibilité des marqueurs de la diversité ethnoculturelle religieuse et linguistique dans les encadrements de l'établissement constituent un défi à relever.

1.2 Concernant la deuxième sous-dimension, liée à la **reconnaissance des processus et des pratiques à effet d'exclusion à l'égard de certains groupes minorisés et des différentes initiatives visant à les contrer**, les données nous permettent de faire plusieurs constats. Ainsi, une certaine conscience, notamment de la part des intervenants scolaires œuvrant directement avec les ÉII, de leur existence au sein de tous les établissements, a été documentée. Ces acteurs identifient à ce sujet cinq processus et pratiques à effet d'exclusion touchant différents aspects de la vie scolaire : a) la transition accueil-régulier, b) l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement vécues par les ÉII, c) l'orientation vers l'éducation des adultes, d) les activités parascolaires et e) l'accès aux concentrations. La conscience de la part des intervenants scolaires des processus et des pratiques à effet d'exclusion à l'égard de certains groupes minorisés constitue un acquis à maintenir. La section qui suit illustre différents propos rapportés par les acteurs rencontrés pour chacun de ces processus et chacune de ces pratiques.

a) La transition accueil-régulier

Parmi les propos recueillis, le processus à effet d'exclusion le plus prégnant, abordé dans toutes les écoles participantes, concerne la transition accueil-régulier, où les acteurs font état de l'isolement physique des classes d'accueil et du manque de continuité entre le fonctionnement de l'accueil et celui du régulier, du manque de services de soutien à

l'intégration ainsi que de la résistance des enseignants des classes régulières à intégrer des élèves sortant de l'accueil.

Professionnel-PED : « J'ai entendu des propos d'enseignants parce qu'ils étaient inquiets pour la réussite, là. Ce n'est pas de mauvais enseignants. Mais de dire « Bien là, c'est parce que je ne peux pas arrêter pour eux autres. Mes autres élèves sont au régulier, il faut qu'ils réussissent ». Ok, mais il faut adapter. Tu sais, avoir des propos comme ça, à haute voix, c'est de l'exclusion. »

Professionnel-PED : « Moi j'ai toujours un profond malaise avec les pauvres élèves qui restent des années en classe d'accueil puis là ils arrivent ici, ils arrivent en secondaire 3, ils ont déjà 18 ans et on ne peut pas les garder. Ils ont dépassé l'âge (...) il y a quand même une gang... En général, ils n'accumulent pas trop de retard, mais quand tu ne parles pas la langue puis que t'arrives après le primaire là c'est bien difficile. »

Organisme communautaire : « ...puis que les jeunes aient peut-être plus accès rapidement, à – Tu sais, pas tout le temps les garder couvés dans la francisation, mais aussi un moment donné, leur dire : « Ok vas-y là », tu sais... « On, on peut te permettre d'avancer un peu plus là. »

b) L'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement

Des intervenants dans la plupart des écoles, principalement des professionnels non-enseignants, ont aussi partagé leurs préoccupations concernant les pratiques d'évaluation et de soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement vécues par les ÉII et, dans une moindre mesure, l'orientation de ces élèves, notamment ceux ayant accumulé un retard scolaire important, vers le secteur de l'adaptation scolaire, dont les parcours de formation axés sur l'emploi.

Professionnel-PED : « On ne peut pas leur donner nécessairement l'étiquette qui va entraîner du service parce que c'est complexe (...). Ou des fois, l'évaluation prend tellement de temps... Il y en a qui arrivent, ça fait un an, je suis sûr qu'il a quelque chose, mais il vient d'arriver, il faut lui laisser un peu de temps. Je fais mon évaluation, je fais des hypothèses, mais tout le processus qui normalement est fait au primaire en jeune âge [...] on ne l'a pas fait. Ça fait qu'il arrive à 12-13 ans. À 15 ans on détermine qu'il y a quand même de quoi, les services arrivent beaucoup plus tard (...) ce n'est pas équitable dans ce sens-là. Tu sais, il y en a de la dyslexie qui représente 10 % de nos élèves, bien, je pense... Il ne doit pas y avoir 10 % des élèves immigrants qui ont de la dyslexie parce qu'on n'est pas là dans le stade d'évaluation. »

Professionnel-PED : « C'est qu'à un moment donné, bien ils ont du retard scolaire s'ils sont référés en FPT ou en FMS. Ils ont des retards importants et en fonction de leur âge. Quand ils sont rendus à 15 ans, ils sont orientés vers ça [...] le système aussi il a des limites [...] dans ce qu'il peut offrir, ça fait que je pense que c'est surtout en fonction de leur niveau académique [...]. Mais dans le cas de, par exemple, des élèves qui sont réfugiés et qui n'ont pas fréquenté l'école pendant certaines années, ça risque d'arriver plus souvent [qu'ils soient orientés vers des programmes de formation axés sur l'emploi]. Ils sont désavantagés c'est sûr. Ils ont accumulé du retard. C'est une limite du système. »

c) L'orientation vers l'éducation des adultes

Les intervenants de plusieurs écoles, dont trois se situent à l'extérieur de la grande région de Montréal, ont mentionné l'orientation des élèves vers l'éducation des adultes comme un autre processus pouvant conduire à l'exclusion de ÉII, notamment les contraintes quant au maintien de ces élèves au secteur jeunes.

Enseignant : « Y a un gros trou dans le système scolaire actuellement. Et justement ces grands retards-là se ramassent (...) souvent ils doivent cheminer, continuer vers les adultes. (...) Ben je pense que toutes les écoles secondaires avec des classes d'accueil doivent vivre ce problème-là. Qu'y a un trou malheureusement. »

Enseignant : « Si le jeune pouvait choisir à la carte son parcours, à ce moment-là, il pourrait rester dans son école secondaire, mais suivre ses cours à la carte. »

Professionnel-PED : « Justement, la semaine dernière, je devais appeler tous les élèves qu'on ne pouvait pas garder l'année prochaine parce qu'ils étaient rendus trop vieux, car à 18 ans la règle veut que, si tu n'es pas diplômable l'année suivante, je ne peux pas te garder. Donc un élève qui, en 3^e secondaire, a atteint ses 18 ans avant le 30 juin, je ne peux pas le garder. (...) En fait c'est le financement qu'on n'a pas. Cet élève-là, il ne va pas être financé parce qu'il a dépassé l'âge établi par le Ministère. »

d) Les activités parascolaires

Les intervenants de plusieurs écoles ont également identifié les activités parascolaires offertes par l'école comme de potentielles pratiques d'exclusion. En effet, l'aspect financier, le difficile accès au transport et le manque de familiarité des ÉII avec le fonctionnement et les activités proposées font en sorte que ces derniers y participent beaucoup moins.

Direction : « C'est ouvert à tout le monde [les voyages]! La seule capacité réelle, c'est la capacité financière des parents [...] Il y en a [des ÉII], mais je vous dirais qu'il y en a très peu qui ont fait ce type de voyage là [parmi] les jeunes qui arrivent spécifiquement en francisation... Non [ils n'en ont pas fait] ... [C'est] plus difficile un petit peu. »

Professionnel-PED : « Mais le parascolaire comme tel, qui est plus mis en place du côté du régulier, je ne pense pas que la clientèle de la francisation qui n'est pas vraiment intégrée au régulier, je ne suis pas sûr qu'ils participent tant que ça. [...] Ils vont participer à ce qui est organisé par la francisation. [Mais ce] qui est organisé par l'école comme tel [...] moi je n'en entends pas parler qu'ils y vont. »

e) L'accès aux concentrations

Enfin, les intervenants de quelques écoles aux profils divers ont également abordé le faible accès aux concentrations des ÉII, comme le résultat de processus et de pratiques d'exclusion tels que le nombre limité de places, les coûts associés et les critères de sélection.

Direction : « C'est un programme qui est contingenté et basé sur la performance essentiellement à l'admission, donc il y a très peu d'élèves issus de la francisation qui entrent directement dans le programme. Par contre, des élèves qui sont arrivés de l'immigration, qui ont fait une partie de leur primaire en francisation [...], mais qu'on intègre par la suite au programme d'éducation internationale... Ça, on en a plusieurs et c'est des élèves qui performant aussi bien que les autres élèves qui sont de souche... »

Direction : « C'est surtout que tardivement, il faut aller vers la diplomation donc c'est assez télégraphié, il faut qu'ils aillent vers les cours obligatoires puis faire du 4 et 5 d'un coup pour essayer de les diplômé. »

Ces constats trouvent une certaine résonnance dans les discours des jeunes, particulièrement autour de deux zones de vulnérabilité : la participation aux activités parascolaires et, dans une moindre mesure, la transition accueil-régulier. Toutefois, dans les propos des jeunes se dégage aussi une certaine difficulté à identifier des pratiques potentielles d'exclusion.

Élève : « Parce que s'il y a plus de Québécois ou moins [dans les activités parascolaires], c'est juste que les gens ils veulent ou ils ne veulent pas y aller [...] C'est juste que t'es pas intéressé par l'activité. »

Enfin, deux échelles ont été utilisées pour apprécier la perception des élèves des pratiques à effet d'exclusion à l'égard de certains groupes au sein de leur établissement, soit : 1) leur perception que les règles de l'école sont justes et 2) leur perception que tous les élèves bénéficient d'un traitement juste indépendamment de leur lieu d'origine, de leur langue ou de leur religion. Les résultats rapportés par les élèves à ces échelles indiquent que ceux de 3^e génération et plus sont significativement plus nombreux que leurs pairs issus de l'immigration à rapporter que les règles de l'école sont justes ($F(2,1556) = 44,45, p < ,001$) et que tous les élèves sont traités justement au sein de l'école, indépendamment de leur lieu d'origine, de leur langue ou de leur religion ($F(2,1556) = 44,27, p < ,001$). De plus, bien que les élèves de 1^{re} et de 2^e générations soient généralement d'accord avec l'énoncé que les règles sont justes, ceux de 2^e génération, et encore plus les garçons que les filles (*diff. moy.* = -,29, $p = ,009$), ont tout de même une perception plus négative que celle de leurs pairs de 1^{re} génération (*diff. moy.* = -,16, $p = ,02$) quant au traitement juste et équitable des élèves. Ainsi, dans l'ensemble, les ÉII ont des perceptions plus négatives du climat d'équité qui prévaut au sein de leur école que les élèves de 3^e génération et plus, bien que la vision la plus mitigée à cet égard soit celle des élèves de 2^e génération.

En somme, à la lumière de l'état des connaissances scientifiques et des données recueillies auprès des acteurs ciblés pour cette sous-dimension, la transition accueil-régulier, l'évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement vécues par les ÉII et l'orientation vers l'éducation des adultes convergent avec différents défis déjà documentés

par la recherche québécoise (De Koninck et Armand 2012; Potvin et Larochelle-Audet, 2014; Borri-Anadon, 2014), les activités parascolaires et l'accès aux concentrations constituent des enjeux qui restent à documenter.

En outre, face à ces processus et à ces pratiques à effet d'exclusion, les acteurs ont mentionné la mise en place au sein des écoles de diverses pratiques d'équité, qui sont souvent ponctuelles, volontaires et liées à des interactions entre individus. Par exemple, les acteurs interrogés ont mentionné l'ajout de ressources, le soutien dans les démarches d'inscription, la tenue de rencontres pour favoriser la transition accueil-régulier, l'intégration partielle des élèves recevant des services de francisation, le recours à des interprètes et la mise en place d'évaluations informelles comme des pratiques permettant de contrer l'exclusion des ÉII.

Professionnel-PED : « C'est sûr que quand je fais des évaluations, il faut que les parents soient inclus parce que j'ai besoin d'avoir l'historique de l'enfant. Essayer de comprendre, bon, en bas âge et tout cela. Donc, là, les parents doivent être impliqués. Dans l'idéal, dans certaines situations, oui, j'essaie d'impliquer les parents parce que souvent les difficultés de l'enfant sont aussi en lien avec la famille. Donc, c'est bien de pouvoir rencontrer les parents. Ce n'est pas tous les enfants qui sont d'accord à ce que je les vois, mais quand je peux le faire, j'aime bien le faire. »

Direction : « Si ce processus [d'intégration] se fait bien, c'est-à-dire qu'on fait une présentation du jeune préalablement en un à un et non pas [seulement] envoyer un courriel. Cette présentation-là se fait très bien, de façon progressive avec un plan d'intervention avec la présence de l'enseignant qui aura l'élève, ça passera. »

Direction : « On va intégrer un élève et on va regarder c'est qui l'élève et c'est qui le groupe qui pourrait le recevoir. Ça fait qu'on a des discussions admettons des fois l'élève on le sait qu'on a un très beau groupe par exemple musique deuxième secondaire. [...] On regarde c'est qui les enseignants aussi. Donc, on va se dire : « bien cet élève-là, avec le profil qu'il a, bien il pourrait être bien dans ce groupe-là ». Mais dans ce temps-là, admettons qu'il n'est pas bon du tout en musique ou qu'il n'en a jamais fait, on va lui retirer ces périodes de musique concentration et on va la remettre en francisation ou en mesure d'aide en français. Ça fait qu'on l'intègre dans un groupe de concentration qu'on juge qui est le mieux pour lui. »

Direction : « Mais, grosso modo, [CADRE] c'est un projet pour les élèves qui ont atteint à peu près le palier 2-3, [le] début du palier 3, on les intègre... C'est les adultes, mais l'organisation ressemble davantage à l'école secondaire, donc on va leur octroyer principalement des cours de français, ce n'est pas de la francisation. [...] Ils restent dans leurs groupes [...]. Au fur et à mesure qu'ils avancent dans les paliers [de francisation], on diminue le nombre d'heures de francisation pour augmenter le nombre d'heures, par exemple, en mathématiques, on va intégrer les sciences, l'histoire, etc. pour qu'ils aillent chercher leurs crédits [qui leur seront reconnus pour l'obtention de leur diplôme]. »

Élève : « Admettons les personnes qui viennent d'arriver et qu'ils n'ont pas de moyen pour une auto ou de quoi de même, il y a des games de soccer ou des games de basket, ils [les intervenants] vont vraiment être ouverts, surtout les coaches. Ils vont être ouverts à souvent aller les chercher [les jeunes] ou [mettre en place] les moyens pour réunir l'argent et avoir un autobus pour aller porter les élèves. Ça fait que ça aide beaucoup les familles qui viennent d'arriver et qui n'ont pas les moyens de s'acheter une auto encore et qui vont peut-être les avoir après, c'est vraiment ouvert ça. »

Ainsi, peu de pratiques énoncées visent la mise en place de nouvelles structures ou de nouvelles façons de faire interpellant l'ensemble de la communauté éducative. Quand c'est le cas, il s'agit de mesures destinées spécifiquement aux ÉII et pouvant avoir un certain risque de ségrégation (regroupements ou activités parascolaires spécifiques). Le manque d'initiatives systémiques et concertées en réponse aux processus et aux pratiques à effet d'exclusion identifiés participe au développement, au sein des établissements, de « zones de vulnérabilité », c'est-à-dire « [...] des aspects du système d'éducation ou des situations particulières qui soulèvent des questionnements au regard de l'accès à l'éducation ou de l'accès à la réussite éducative » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010, p. 65) et constitue un défi à relever.

1.3 La troisième sous-dimension, qui se penche plus particulièrement sur **le soutien à l'établissement de liens avec les familles immigrantes et les organismes de la communauté**, rend compte de la variété et de la fréquence des initiatives à cet égard dans l'ensemble des écoles participantes.

a) La collaboration avec les familles immigrantes

En ce qui a trait au soutien à la collaboration des familles immigrantes, lorsqu'on ne remet pas en question la pertinence même d'établir des relations avec les familles d'élèves au secondaire, les pratiques rapportées sont plutôt ponctuelles et prennent souvent la forme d'invitations des parents à des spectacles ou à des expositions.

Direction 1 : « C'est notre... notre grosse lacune pour l'accueil, je te dirais, c'est de rejoindre les familles. Même... même comme école. » Direction 2 : « Mais pas juste accueil (...) un des points qui revenaient le plus souvent c'était avoir une meilleure relation avec les parents (...) ce n'est pas systématique mais je veux dire il y a des activités de concert après l'école ou des présentations d'élèves, de vernissage d'arts plastiques (...) Le bal des finissants, les parents sont invités (...), mais pas au quotidien à dire bah venez cette semaine »

Professionnel-PED : « Bah oui tout à fait parce que là en ce moment, on organise pas grand-chose pour eux autres. Les parents de ces jeunes-là, ils sont traités comme les autres parents québécois de souche puis moi je pense qu'il faudrait s'adresser à eux, particulièrement les nouveaux arrivants. »

On consent aussi certaines initiatives qui visent, dans une large mesure, à favoriser la communication (requérir la présence d'un interprète, utiliser des élèves pour traduire ou adapter son langage pour se faire comprendre) ou, dans une moindre mesure, à favoriser la participation des parents immigrants (se déplacer à la maison, faire appel à un intervenant

issu de l'immigration pour établir le contact ou encore avoir recours à la présence d'un homme lors de la rencontre).

Direction : « En début d'année, à la réunion de parents, on demande aux gens d'avoir un interprète avec eux- autres parce qu'on s'est aperçu, les premières années, que lorsqu'on faisait la rencontre de parents, on demandait 'il y en a combien qui ont compris ?', il y en avait quatre qui levaient la main. Donc, on a des documents maintenant avec quelques langues. On a été capable de s'adapter là pour l'information qu'on juge importante... »

Professionnel-PED : « Puis même, on a un traducteur, un interprète qui est là pendant toute la durée des bulletins pour s'assurer qu'il y ait une communication adéquate entre les enseignants puis les parents. »

Ces initiatives constituent des réponses à divers « obstacles » à la collaboration avec les parents rapportés par les acteurs scolaires rencontrés. D'un côté, sont notamment évoqués, la langue, des valeurs ou des pratiques éducatives éloignées et la méfiance face à certains professionnels. De l'autre, on identifie fréquemment le capital culturel des familles et leur possibilité effective d'être disponibles et de se déplacer comme des obstacles à leur participation. Cette perception des caractéristiques des parents comme des « obstacles », documentée dans la dimension sur les attitudes du personnel à l'égard des élèves et des familles d'origines diverses (voir dimension 3), est partagée par des acteurs rencontrés dans l'ensemble des écoles participantes. Ces constats sont également en partie partagés dans les données recueillies auprès des élèves, via le questionnaire, qui ont été sondés sur leurs perceptions de 1) l'accueil offert à leurs parents au sein de l'école et 2) des pratiques de collaboration qui existent entre l'école et leur famille.

Ainsi, comparativement à leurs pairs de 3^e génération et plus et surtout aux filles de ce groupe (*diff. moy.* = ,20, $p = ,011$), les ÉII ont l'impression que leurs parents sont moins bienvenus et moins bien accueillis dans leur école $F(2,1556) = 8,74$, $p < ,001$). Cette perception négative serait d'ailleurs plus présente chez les élèves de 2^e génération que chez élèves de 1^{re} génération, tant chez les garçons que chez les filles, ces derniers percevant plus de pratiques collaboratives entre l'école et leur famille que les premiers (*diff. moy.* = -,17, $p = ,07$). Autre fait très marquant de nos résultats quantitatifs, les élèves qui fréquentent une école à l'extérieur de la grande région de Montréal rapportent davantage de pratiques collaboratives entre l'école et leur famille $F(2,2556) = 9,67$, $p < ,001$) et perçoivent que leurs parents sont davantage bienvenus et mieux accueillis à de l'école $F(2,2556) = 9,78$, $p < ,001$) que leurs pairs fréquentant une école dans la grande région de Montréal.

Ces constats témoignent de deux défis à relever. Le premier porte sur le fait que la collaboration entre les écoles et les familles immigrantes apparaît relativement faible et que les initiatives mises en place sont peu diversifiées, s'inscrivant davantage dans une logique réactive que proactive. Le deuxième constat relève du fait que les adaptations mises en œuvre privilégient davantage la communication avec les parents que leur participation. De plus, dans les deux cas, les défis semblent nettement plus importants dans les écoles situées dans la grande région de Montréal.

b) L'établissement de liens avec les organismes de la communauté

Selon les propos des acteurs rencontrés, l'établissement de liens avec les organismes de la communauté ne semble pas aller de soi. Dans certaines écoles situées dans la grande région de Montréal, les acteurs mentionnent l'absence d'organismes dédiés aux immigrants dans le quartier pour justifier l'inexistence de ces liens. Dans les autres, les organismes communautaires sont surtout interpellés pour régler des problèmes vécus par les écoles. En effet, dans la plupart des écoles participantes où ces liens existent, il ressort de notre analyse que ceux-ci sont principalement établis à l'initiative de l'école, pour répondre à ses propres besoins. En outre, les obstacles qu'ont relevés les répondants dans l'établissement de liens avec des organismes communautaires, touchent principalement l'arrimage des besoins des ÉII et de leurs familles avec les mandats des organismes autour de l'école et du partage de l'information sur les partenariats existants au sein même de l'équipe-école.

Direction : « Ben, on va leur dire : « Ben, mettez sur les... les télé de l'école vos publicités, venez sur l'heure du midi vendre vos affaires ». Mais quand ils me disent : « On peut-tu venir vous prendre un local de soir pis on viendrait faire quelque chose ici qui répondrait aux besoins des enfants », ben moi aussi je suis capable de l'analyser le besoin des enfants. Tsé, pourquoi toi tu dis que tu l'as la recette secrète? Il y a... il n'y a pas. On dirait que c'est : « Je m'en viens vous donner quelque chose » pi tu dis : « (...) Il a tu vraiment analysé le besoin? (...) là où ça vient difficile, c'est que parfois (...) c'est ben « Je viens faire ça parce que ça me donne une subvention de 40 000 pis une autre de 50 000. Des fois, tu sens que c'est plus justifié là. »

Direction : « L'agent communautaire c'est plus à l'extérieur ou au besoin, elle prend pas nécessairement autant d'initiatives (...) à venir dans le milieu ou interagir de se positionner comme une personne de référence connue auprès des jeunes, mais au besoin, nous on l'appelle, on l'interpelle. Elle a fait, quand on avait eu le conflit entre les jeunes d'origine syrienne puis les Marocains, elle avait fait des rencontres avec les jeunes pour expliquer les enjeux légaux associés à ça. Mais c'est nous qui avons pris l'initiative là. »

Professionnel-PED : « Mais quand qu'ils arrivent par le centre, elle, elle fait l'entrevue initiale et elle m'envoie tout ça. Mais c'est hyper détaillé. Souvent, elle va venir avec la famille ici et l'interprète, donc ils vont tous arriver ici. Puis là, moi je fais l'entrevue initiale qui est beaucoup plus courte parce que [nom de l'intervenante] a tout fait la

grosse job. Je vais plutôt leur parler de l'école (...), d'apporter des boîtes à lunch, qu'ils sont obligés de se présenter à l'école, toutes les affaires techniques. (...) la collaboration est parfaite. On s'écrit, on s'appelle. »

En ce sens, face à ce danger d'instrumentalisation des organismes communautaires par les écoles, l'établissement de liens partenariaux avec les organismes de la communauté semble constituer un défi à relever pour l'ensemble des écoles.

Enfin, plusieurs acteurs rencontrés dans la plupart des écoles mentionnent également souhaiter investir des efforts pour améliorer la relation avec les familles immigrantes de même qu'avec les organismes communautaires, même si cela semble plus saillant dans les écoles en dehors de la grande région de Montréal qui déclarent retirer davantage de bénéfices de ces liens.

Direction : « T'sais quand on parlait des parents tout ça bah moi j'aimerais trouver un moyen d'accueillir les parents des élèves de classe d'accueil en début d'année puis d'avoir accès plus à une zone, d'avoir accès aux jeunes, de leur faire vivre des activités qui leur permette de s'intégrer socialement. C'est pas facile, mais ça j'ai un besoin de ce côté-là dans mes classes d'accueil, ça c'est clair. »

Professionnel-PED : « Ben, le rôle de l'école peut-être en partenariat avec... le carrefour interculturel ou des choses comme ça parce que je pense qu'il y en a... que... qui le font. Il y en a qui le savent, mais d'autres milieux... que... ne sont peut-être pas rejoints. De revalider des fois certaines choses pour ne pas qu'on se double non plus. Pis qu'on travaille en équipe peut-être plus avec les services. »

Organisme communautaire : « Je pense que oui, j'aimerais plus d'implication des familles, plus de possibilités, la question c'est plutôt le temps, l'école pourrait se débrouiller pour faire plus d'activités qui impliquent les familles. (...) Oui et les parents préfèrent venir ici (à l'organisme communautaire) me raconter l'histoire que d'aller à l'école. (...) je pense que (l'école doit) développer davantage les liens avec les familles pour les impliquer. »

Cet intérêt de la part des équipes-école à soutenir la collaboration école-famille-communauté constitue un acquis à maintenir.

La dimension 2

Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe

Les propos des personnes suivantes ont été analysés pour cette dimension :

- les enseignants (n groupes = 28);
- les élèves (résultats qualitatifs, n groupes = 21; résultats quantitatifs, n = 1 598 élèves).

Les résultats

La dimension relative au statut et à la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe comporte trois grandes sous-dimensions, soit, 1) le statut et la légitimité d'autres langues que le français dans l'école, les couloirs et la classe, 2) la place accordée à la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les curriculums, dans les manuels et dans l'enseignement, et enfin, 3) la mise en place d'initiatives faisant place à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique à l'école.

2.1 Le statut et la légitimité d'autres langues que le français dans l'école, les couloirs et en classe constitue l'un des enjeux principaux mentionnés par les enseignants rencontrés et ce, dans tous les établissements. Par contre, le degré d'ouverture face à l'usage d'autres langues varie passablement au sein même de chacune des écoles. En effet, bien que les acteurs rencontrés s'entendent pour dire que le fait de parler d'autres langues que le français est officiellement toléré dans la cour ou le corridor, plusieurs d'entre eux critiquent cette mesure. Dans ce sens, dans toutes les écoles, plusieurs enseignants mentionnent avoir déjà fait le commentaire aux élèves qui parlaient « trop fort » une autre langue pendant les pauses et les élèves rencontrés ont l'impression que le fait de parler une autre langue est plutôt mal perçu.

Intervieweur : « Ok., admettons, avec vos amis que vous parliez un peu anglais? » -Élève : « Ben, peut-être dans les corridors euh... puisque les surveillants ils ne vont pas insister à ce qu'on parle français. »

Élève : « C'est comme si on les insultait. Un moment, je parlais en arabe avec une fille. Elle m'a dit : « arrête de parler en arabe. Parle en français, je comprends pas ce que tu dis. ». Mais je lui ai dit « Madame, si je parle en arabe, c'est justement pour que vous compreniez pas ce que je dise. C'est secret. Je veux pas le partager avec vous. » Parfois dans les corridors, je parle en arabe avec mon amie, et certains profs viennent me voir et me disent : « Parle en français ! » (...) Si je veux parler dans ma langue avec mon amie, je peux ! C'est mon droit. »

Enseignant 1 : « Mais je vois déjà des petits groupes dans l'école, mettons d'élèves africains, pis je les vois, ils sont toujours ensemble. Enseignant 2 : Mm-mm. Enseignant 1 : Y se parlent pas nécessairement en français. Pis y ont l'air de mener leur vie un petit peu en vase clos. Faque ça, ça pour moi c'est un questionnement sur euh, l'avenir là. »

Enseignant : « Dans les couloirs, je me dis : « Bon ça fait une heure qu'ils sont... Ce n'est pas évident. Puis à part de ça ce n'est pas évident, le cerveau après 30 minutes en langue seconde, il est brulé! ». La pause de 15 minutes, ils en ont besoin puis même à la maison... Moi je suis consciente que dans les pauses même à la maison ça leur fait du bien d'évacuer... Puis il ne faut pas non plus que l'apprentissage de la langue seconde devienne un fardeau parce que sinon on perd de vue notre objectif. Il faut que ça reste plaisant, il faut que ça reste « le fun », puis il

faut que tu te vois fonctionner en français (...) Si ça devient un fardeau, on est « à côté de la track » complètement. Moi ça ne me dérange pas que dans les couloirs ils parlent d'autres langues... »

Le fait que certains élèves discutent entre eux dans d'autres langues que le français en classe, autre que dans des cours dédiés aux langues, est largement reconnu comme étant problématique. Dans l'ensemble, les enseignants considèrent que l'école est, pour les ÉII, le lieu principal d'apprentissage du français et que ces jeunes doivent privilégier cette langue dans les activités en classe. Dans certaines écoles où la communauté anglophone est très présente, plusieurs enseignants mentionnent également leur exaspération face à l'usage de l'anglais par les élèves, qu'ils soient ou non issus de l'immigration.

Élève : « Ben j'sais, j'ai un de mes amis que t'sais en classe oui y'est obligé de répondre en français... »

Élève : « Je connais pas beaucoup de professeurs qui tolèrent d'autres langues dans leur classe. Aucun même. »

Enseignant : « Oui c'est normal, mais je veux dire quand ça devient systématique, une référence, après l'usage, parce que la langue, il faut l'utiliser pour qu'on puisse l'assimiler. On a de brillants élèves, ils ont des capacités, mais cela, ça les ralentit (...) Ils me le disent, « Le seul moment madame qu'on est exposé au français c'est avec vous » parce que la télévision à la maison c'est le satellite arabe, avec les parents c'est en arabe, avec les copains c'est en arabe. »

Intervieweur : « Est-ce que ça vous dérange [qu'ils parlent leur langue maternelle]? » Enseignant : « Oui! On ramène! On est dans une école francophone ici... » Pourquoi Madame? Je comprends pas parce que (...). Non je regrette, si tu as quelque chose à dire, tu le dis en français. »

Enseignant : « L'autre fois, j'en ai eu trois, ils parlaient en anglais. J'ai dit « youhou c'est parce que vous êtes dans une école francophone. » « Oui, mais moi, c'est ma langue maternelle l'anglais... » « I don't care. Parle-moi français... » Ou les arabes, souvent ils se parlent... Bah je dis « c'est quoi ça? » Euh... Ils comprennent pas que je trouve ça impoli puis il faut l'expliquer, et c'est arrivé aussi en créole. Oui, ça arrive. (...) La classe, dans le corridor, s'il veut parler à son ami, ça me dérange pas là... Mais sauf que si tu parles à un intervenant de l'école, tu dois lui parler en français. »

Ces réserves des enseignants quant à l'usage d'autres langues que le français à l'école sont d'ailleurs perçues par les ÉII qui ont répondu au questionnaire. En effet, ces élèves perçoivent davantage que leur pairs de 3^e génération et plus que l'école punit les élèves qui font usage d'autres langues que le français dans l'école ou en classe ($F(2,1556) = 38,17$, $p < ,001$). Cette perception est partagée de la même façon par les élèves de 1^{re} et de 2^e générations et il n'y aurait aucune distinction entre les garçons et les filles à cet égard. Toutefois, fait marquant de nos résultats, dans les établissements de la grande région de Montréal, les ÉII perçoivent qu'ils sont punis davantage lorsqu'ils font usage d'autres langues

que le français à l'école ou en classe que dans les établissements où la densité d'ÉII est plus faible ($F(2,1556) = 25,95, p < ,001$).

2.2 Concernant la **place accordée à la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les curriculums, dans les manuels et dans l'enseignement**, nos résultats sont également mitigés. Dans toutes les écoles, des enseignants relèvent en effet la confrontation vécue par certains ÉII lorsque certains thèmes sont abordés en classe, notamment lorsqu'il est question de religion. De plus, tout en rappelant que certains programmes, notamment celui d'éthique et culture religieuse, font une place considérable à la diversité, les enseignants reconnaissent que, de façon générale, les manuels y font très peu référence ou que, lorsqu'ils le font, c'est de manière très superficielle, en changeant par exemple les noms des élèves cités. Pourtant, la plupart des enseignants sont d'avis qu'une meilleure représentativité de la diversité dans les curriculums, dans les manuels et dans l'enseignement pourrait contribuer à accentuer la motivation des ÉII à l'école, bien que d'autres rappellent l'importance qui devrait être accordée à une mise en valeur accrue de la culture québécoise.

Enseignant : « Écoutez, dans notre programme, pour le secondaire 1, pour l'éthique, on représente cinq grandes religions. Mais on ne donne pas profondément, juste la base. C'est pour que les élèves comprennent à quoi les autres croient. Honnêtement, cette année, je me pose des questions. Est-ce que je vais le faire ou non? Parce que l'année passée, j'ai vécu les moments difficiles (...) J'avais une élève musulmane. Ils proviennent de la famille qui vraiment vraiment vraiment « focussé ». Et honnêtement, j'avais des problèmes toute l'année. Je parle de bouddhisme. Il est assis comme ça et il dit « non, c'est pas vrai, ça c'est pas vrai, c'est quoi cette bullshit, c'est pas ça ». Et je me dis, est-ce que je vais continuer ou est-ce que je vais seulement donner les thèmes d'éthique? Autonomie... (...) Tout ce qui est nécessaire pour la société. Vraiment pour la vie sociale. »

Enseignant 1 : « Par les noms qu'on utilise, par exemple... il y a un problème, je me souviens, il y a cinq ans et quelques, quand... (...) C'était Léo et Léa, Léo fait ça et Léa fait ci. Là, il y a de plus en plus de noms multiethniques dans nos exercices, partout (...) Ça paraît. Des fois, je me dis, c'est quoi ce nom-là ? (rire). Ce sont les élèves qui me disent, c'est un nom... (...) Ens. 2 : « Quand c'est les images aussi, ils font bien attention, toujours de mettre des images maintenant avec une diversité culturelle (...). On ne le voyait pas avant. »

Enseignant 4 : « Concilier, c'est ça, c'est ça le bon mot. » I : « C'est ça qui manque finalement le... ce qui manque, c'est l'autre côté en fait. Le côté québécois qui manque. » (...) Ens. 1 : « Il faut l'amener plus à l'école. On pourrait amener un band de musique québécoise. » (...) Ens. 4 : « Le cours d'histoire, que ça soit le cours de géo, que ce soit le cours d'arts. Tout le monde, on devrait s'adapter. »

2.3 Enfin, la mise en place d'initiatives faisant la promotion de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique à l'école est jugé important par les enseignants, mais l'implantation effective, à l'échelle de l'école, de ce type d'initiatives

demeure peu répandue. Pourtant, la nécessité de prendre en compte la diversité dans les pratiques des enseignants, en adaptant l'enseignement ou en y intégrant des thématiques particulières, est reconnue par plusieurs et ce, dans toutes les écoles de notre échantillon. Certains enseignants mentionnent également adapter leurs pratiques et utiliser des moyens diversifiés pour enseigner aux élèves immigrants, dont ceux qui ne maîtrisent pas le français. Ces initiatives relèvent toutefois davantage de la volonté personnelle d'enseignants que de mesures implantées dans l'ensemble des écoles.

Enseignant : « L'année passée, j'ai un élève, X, qui parlait difficilement français (...), mais y voulait, y travaillait (...). Pis, j'avais un autre élève d'origine arabe dans le même groupe puis euh... Un moment donné, ils sont dans un travail de révision, pis X comprend pas. Pis, j'ai fait venir l'autre élève : « Tsé, (étant donné que) t'es super bon à l'école, peux-tu... peux-tu, tsé, lui traduire? Peux-tu lui donner les informations? Ils se sont mis à parler en arabe pour finir leur révision. Ils ont fait la révision ensemble. Aïe! Y'en a pas de problème (...) Si, toi, t'aides l'autre à réussir, parle la langue que tu veux. Moi, ce que je veux, c'est que lui y réussisse (...) Pis là, je le voyais. Il prenait des notes, pis il se mettait des mots. Il traduisait. (...) C'était un beau travail. »

Enseignant : « Parce que je les amène à mon bureau pour discuter... Bon, qu'est-ce que tu as fait? Qu'est-ce que tu as besoin? Où est-ce que tu es rendu? Moi, je prends un par un... puis je fais toujours un bilan. Et des fois, je ne comprends pas trop qu'est-ce qu'il veut. Qu'est-ce qu'il veut dire. Faut toujours euh... (...) Et le français, y'a une lacune. »

Enseignant 3 : « Pis le quotidien, c'est d'être capable de comprendre d'où ils viennent, de savoir d'où ils viennent, de leur poser des questions, de s'informer. Pis souvent, c'est comme ça qu'on établit le dialogue (...) en étant intéressé. »

Quelques initiatives systémiques plus « classiques » faisant place à la diversité ethnoculturelle et religieuse sont toutefois mentionnées par les élèves et les enseignants. Parmi ces initiatives, mentionnons la semaine interculturelle qui est la plus répandue, mais également des activités de jumelage, des journées thématiques et des sorties culturelles, etc.

Enseignant : « On s'est posé la question par rapport à Caravane parce qu'on sait que, eux, y vont aller chercher des thèmes différents. [...] ça été une activité que, je pense, qui est nécessaire aux jeunes, ce type-là (...) Chaque fois, y'avait d'excellents animateurs qui réussissaient à les chercher... »

Enseignant : « Dans l'année, on a aussi une semaine interculturelle, c'est clair qu'on apprend, qu'on en apprend des bouts. Y a, y a un message qui est fait dans une langue étrangère au multivox à tous les jours, y'a une dégust (--) y'a des dégustations de collations. Les, les élèves sont amenés à, à justement à expérimenter l'autre. Tsé de là à dire, on a eu une formation formelle (--) »

Intervieweur : « On sait aussi qu'à l'école vous avez des journées couleur, un forum interculturel, est-ce que ce sont des occasions que vous connaissez? » Tous : ... (...) Enseignant : « Ça doit être assez limité, le nom me dit quelque chose. » Enseignant 5 : « Moi, ça ne me dit rien. »

Enseignant : « Donc c'est sûr que moi j'aimerais qu'il y ait de plus en plus d'échanges entre les programmes je pense aussi aux élèves qui sont au PEI secondaire 3, ils font un kiosque... Je pense qu'ils présentent un pays ou

une culture, mais vraiment ils ne viennent jamais nous consulter, ils ne viennent jamais voir nos élèves. Je me dis bien quelle occasion ratée, quelle occasion manquée! On en a là des élèves! Je vois qu'il y a des initiatives, mais c'est... (...) on pourrait passer à l'étape supérieure. Créer des liens. »

Enfin, les élèves ayant répondu au questionnaire nous éclairent également sur la place accordée à la diversité ethnoculturelle et religieuse au sein de l'école, par exemple à savoir si l'école souligne les fêtes culturelles ou religieuses de diverses traditions, si elle propose des livres de bibliothèque qui traitent de différentes cultures ou religions, si elle offre un menu à la cafétéria qui tient compte des interdictions alimentaires de différentes communautés culturelles ou religieuses ou si elle propose des sports ou autres activités parascolaires qui mettent en valeur la variété des coutumes, des langues et des religions au Québec et dans le monde. La majorité des élèves, garçons et filles, remarquent un très faible investissement de la part des écoles à cet égard (ces différentes initiatives n'étant jamais ou que très rarement mises de l'avant selon 60 % des élèves) et ce, indépendamment de leur région d'origine. Les élèves des écoles situées à l'extérieur de la grande région de Montréal rapportent toutefois un investissement plus important de leur école à cet égard ($F(2,1556) = 8,26, p < ,001$). Sans prétendre que la diversité ethnoculturelle et religieuse soit fortement mise de l'avant dans ces écoles à l'extérieur de la grande région de Montréal, le fait que les élèves perçoivent davantage la promotion de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans leur école mérite d'être souligné. Enfin, lorsque l'on compare le point de vue des élèves fréquentant les écoles situées dans la grande région de Montréal, on constate que les écoles situées en milieux favorisés accueillant principalement des élèves de 2^e génération sont celles où la diversité ethnoculturelle et religieuse est la moins prise en compte selon les ÉII (*diff. moy.* = $-,0716, p < ,05$).

En somme, en opposition aux recommandations émanant des écrits scientifiques à l'échelle nationale et internationale qui militent pour un accroissement de la mise en valeur de la diversité culturelle, linguistique et religieuse dans différentes activités de l'école, dans le curriculum et dans l'enseignement en classe, nos résultats suggèrent que cette vision de l'éducation inclusive et interculturelle est loin d'être présente dans la plupart des établissements scolaires qui ont participé à l'étude. Un effort plus important semble toutefois investi pour une valorisation accrue de la diversité dans les écoles ayant participé à l'étude qui sont situées à l'extérieur de la grande région de Montréal. À l'inverse, dans certaines écoles de la grande région de Montréal qui accueillent majoritairement des élèves de 2^e génération

issus de familles plutôt favorisées du point de vue socioéconomique, la valorisation de la diversité serait moindre, tant du point de vue des enseignants que de celui des nombreux élèves sondés.

La dimension 3

Les attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles

Les propos des personnes suivantes ont été analysés pour cette dimension :

- les directions (n entrevues, équipe de direction = 9);
- les PNE-pédagogiques (n entrevues individuelles = 21);
- les PNE-EFC (n entrevues individuelles = 13);
- les enseignants (n groupes = 28);
- les organismes communautaires (n entrevues individuelles = 10).

Les résultats

La dimension relative aux attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles d'origines diverses et de la diversité en général comporte trois sous-dimensions, dont 1) le regard des acteurs sur les ÉII et sur leurs familles, 2) les diverses interprétations de la réussite ou de l'échec de ses élèves et, 3) les initiatives mises en œuvre afin de favoriser des représentations de la diversité s'éloignant des logiques déficitaires et essentialisantes.

3.1 Concernant le regard des acteurs sur les ÉII et sur leurs familles, les intervenants rencontrés semblent entretenir une perception plus favorable des premiers que des seconds. En effet, des acteurs de toutes les écoles participantes font état de la présence d'éléments positifs chez les ÉII, dont l'assiduité, la persévérance et la motivation à réussir. À cela s'ajoute, pour plusieurs acteurs répartis dans une majorité d'écoles, une reconnaissance de la résilience dont font preuve ces élèves, notamment les élèves réfugiés. Cette reconnaissance des facteurs de protection présents chez les ÉII constitue un acquis indéniable pour les établissements participant à l'étude.

Enseignant : « Il y a plusieurs élèves qui sont en accueil qui sont vraiment motivés, dans le sens où c'était la raison de l'immigration qu'ils soient bien éduqués. La grande partie sont souvent motivés au niveau scolaire, ce n'est pas tout le monde, mais en francisation et en soutien linguistique je le vois que souvent ils sont plus assidus par rapport aux autres élèves du régulier. »

Enseignant : « Ben sont très engagés. Moi, j'ai déjà eu des élèves du régulier, pis nos élèves immigrants sont engagés dans leur étude. Y travaillent beaucoup à la maison, sont encouragés par la famille, pis moi, je trouve que ça ça paraît beaucoup. Donc, y progressent beaucoup à cause de ça. Je sais pas si vous êtes d'accord, mais sont très engagés dans leurs études. E1 : Totalement. E4 : Beaucoup, pour la très très grande majorité. C'est juste qu'y partent avec un très grand retard. Donc, c'est juste de le rattraper, mais y vont à toute une vitesse. »

Aussi, à travers les propos d'acteurs de toutes les écoles participantes et même celles qui se caractérisent par une forte présence de jeunes de 2^e génération, il est possible d'observer une centration sur les ÉII récente, auxquels on associe souvent des difficultés liées à leur intégration linguistique, scolaire et sociale. Inversement, les répondants font peu référence aux jeunes de 2^e génération ou de minorités racisées. Ainsi, bien qu'ils entretiennent une perception globalement positive des ÉII, les représentations des intervenants scolaires sur ces élèves ne tiennent pas compte de toute la complexité des profils et des parcours de ces élèves. Les représentations des acteurs semblent en effet surtout se centrer sur les élèves nouvellement arrivés.

Enseignant : « Bah l'affaire c'est que nous les profs on n'est pas spécialiste on ne sait pas qui est 1^{re} génération qui est immigrante 2^e [génération] on le sait pas fait que des fois ça peut fausser un peu les données (...) C'est vrai, on a des élèves on a l'impression qu'ils sont nouveaux arrivants puis ils ne le sont pas vraiment (...) On arrive parfois dans nos classes avec des élèves , « non madame ça fait 5 ans que je suis ici » puis là tu es comme « ah ouais comment ça qu'il y a encore des trucs à discuter ? »

Enseignant : « Bien c'est sûr que moi dans les faits je suis un peu moins consciente des gens de 3^e génération étant donné que j'enseigne juste avec des gens, les ÉII (...) Moi je travaille essentiellement avec les nouveaux arrivants. Donc, oui je suis moins consciente des autres. »

Enseignant : « Moi, encore là, je suis en cinquième secondaire, mais il n'y a pas une disparité en tant que telle, au niveau de la réussite éducative ou académique. Je pense que la chose la plus difficile pour eux autres, c'est la langue française parce s'il y en, ça ne fait pas longtemps qu'ils sont arrivés, il y en a d'autres, c'est difficile pour tout le monde. Il n'y a pas tant de différence que ça. »

Élève : « Moi je dis que les profs ici pensent que tous les immigrés ont des familles nombreuses, (les autres disent oui), des grosses familles! Que tous les Arabes, c'est nos cousins. C'est vrai, il y a des familles nombreuses, mais la plupart on est pareil, on est comme vous. On a vécu comme vous. »

Concernant le regard sur les parents immigrants, des acteurs dans la majorité des écoles, principalement des enseignants, mettent de l'avant la valorisation de l'éducation par les familles immigrantes, qui se traduit notamment par l'importance accordée à la réussite scolaire de leur enfant et au respect de l'autorité par ce dernier. Ces éléments positifs sont toutefois nuancés par le fait que des acteurs de toutes les écoles perçoivent que ces parents sont trop exigeants envers leur enfant, ce qui se manifeste notamment par des attentes très

élevées, voire irréalistes, en ce qui a trait aux résultats scolaires et au choix d'orientation professionnelle. Des propos recueillis se dégagent en outre une certaine perception de rigidité de la part de ces familles. Selon les acteurs rencontrés dans la majorité des écoles, cette rigidité nuirait au dialogue avec les familles lorsque vient le temps d'aborder les difficultés vécues par certains élèves ou lorsqu'il questionne de sujets sensibles liés notamment à la religion. Selon les données dont nous disposons, ces constats s'appliquent à tous les établissements.

Enseignant : « Ce que je remarque moi, souvent, dans la grande proportion, ceux qui sont issus de l'immigration, ils prennent plus à cœur leurs études. Mais encore là c'est une généralisation. On sent que dans les valeurs familiales, la personne qui vient d'un autre pays, qui a connu d'autres problèmes que ce qu'on connaît au Québec, c'est comme « regarde on s'en va refaire notre vie dans un autre pays puis on a de la chance d'avoir un système d'éducation puis je veux que tu réussisses », ils sont venus pour la réussite de leurs enfants souvent pour qu'ils aient un bel avenir. Puis moi, je trouve que ça aide un peu ce climat là parce quand tu rencontres les parents tu sens que c'est important pour eux l'éducation. Je suis pas en train de dire que pour les Québécois, c'est pas important l'éducation, c'est un côté positif. »

Enseignant : « Mais le contraire existe aussi. Il y a des élèves qui viennent de tout partout leurs parents ont déjà les problèmes de s'intégrer alors ils ont aucun contrôle sur leurs enfants et ils comprennent pas ce qu'ils pensent à l'école ou en dehors de l'école. Et ils sont un peu perdus et leurs enfants aussi ils suivent les autres. »

Enseignant : « Ça va être sur plein de sujets mais des fois ça va être sur la façon comment ils s'expriment avec des fois beaucoup de difficultés (...), mais ça peut aussi être des questions d'hygiène corporelle là de façon de se vêtir, de prendre soin... »

Enfin, des enseignants dans toutes les écoles, mais aussi des directions et des élèves dans la grande majorité des écoles reconnaissent l'impact des médias sur les représentations qu'ont les intervenants des élèves et des familles immigrantes. On mentionne notamment des craintes liées à l'accroissement des ÉII, aux communautés arabo-musulmanes et aux débats touchant la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans l'actualité. Certains enseignants et certains élèves disent en parler ouvertement en classe.

Enseignant : « J'ai lu récemment, une opinion française là-dessus qui disait qu'un immigrant qui s'intégrait était un immigrant, un immigrant qui ne s'intègre pas, ne s'appelle pas un immigrant, s'appelle un conquérant. »

Enseignant : « Il manque des Québécois par contre... pour enseigner la culture.... Puis, on met toujours des gants blancs pour enseigner notre propre culture, on est comme « bah là c'est les fêtes qui s'en viennent » on est comme un peu tout le temps mal à l'aise. (...) en se cachant derrière le fait qu'on va un peu polir pour ne pas avoir une discussion qu'on n'a pas envie pour ne pas parler de sexualité (...) on dirait que des fois pour ne pas mettre de l'avant, on va se mettre de côté, on va mettre la culture québécoise de côté. »

En somme, ces constats témoignent d'une perception généralement positive des ÉII et, à certains égards, de leurs familles également. Ces élèves, qui proviennent de familles

valorisant fortement l'école, sont perçus comme étant motivés et résilients. On leur reconnaît ainsi plusieurs facteurs de protection associés à leur réussite et à leur persévérance scolaire. Par contre, les acteurs auraient tout à gagner de développer une représentation approfondie et exhaustive des divers profils d'ÉII, incluant les élèves de 2^e génération. Une attitude d'ouverture où la diversité culturelle n'est pas vue comme une menace est d'autant plus importante à développer considérant ses effets sur l'ensemble des pratiques déployées par les acteurs scolaires (Franson, 1999; Garcia et Guerra, 2004; Pass et Mantero, 2009; Sharkey et Layzer, 2000; Vollmer, 2000).

3.2 Au niveau des **diverses interprétations de la réussite et de l'échec scolaire des ÉII**, les propos des acteurs rencontrés reflètent essentiellement une logique déficitaire, c'est-à-dire une interprétation de l'échec reposant principalement sur les caractéristiques des élèves et des familles plutôt que sur des facteurs systémiques qui relèvent de l'école ou du système éducatif. Cette logique s'inscrit autour de divers marqueurs, soit l'origine ethnique des élèves, leur religion, leur maîtrise du français, leurs repères culturels ainsi que leur trajectoire migratoire. Les catégories spécifiques varient entre les écoles, selon la population qu'elles accueillent. Ainsi, des enseignants dans toutes les écoles évoquent l'origine ethnique des ÉII pour expliquer leur réussite ou leur échec académique. La langue reste l'enjeu principal pour les directions et les enseignants rencontrés dans toutes les écoles. S'ils insistent sur différents défis (par exemple, leur connaissance insuffisante du français, le cumul de langues de leur répertoire linguistique et la complexité de la langue française), il en ressort généralement que l'intégration linguistique est perçue comme un obstacle difficilement surmontable pour les ÉII. Des enseignants dans toutes les écoles et des directions dans la majorité des écoles mentionnent aussi l'absence de repères culturels suffisants, liée notamment aux expériences scolaires antérieures et aux trajectoires migratoires des ÉII. De plus, la religion, et plus spécifiquement la religion musulmane, est également évoquée par des enseignants de plusieurs écoles, dont celles situées en dehors de la grande région montréalaise, comme facteur expliquant l'échec des ÉII.

Par ailleurs, dans plusieurs écoles, dont la majorité des écoles situées dans la région de Montréal, des enseignants et des directions évoquent principalement comme facteurs explicatifs de l'échec ou de la réussite des élèves, des caractéristiques liées aux ÉII et à leurs familles. À l'inverse, pour des acteurs d'autres écoles dont celles situées à l'extérieur de la

région montréalaise, il n'y aurait aucune différence dans l'explication de la réussite ou de l'échec des ÉII et des autres élèves.

Direction : « Au niveau des mathématiques, on a une vulnérabilité, puis je suis pas capable de mettre le doigt sur tel groupe qui vient de tel pays sont en meilleure réussite de maths, mais il y a certainement quelque chose sur comment se vit l'école dans certains pays qui fait que ces élèves-là sont en meilleurs position de réussite. »

Enseignant : « Ceux qui arrivent des pays maghrébins, ils ont un très bon niveau en français, souvent, leurs parents ils parlent un très bon français. Souvent, ils – c'est plus le français de France, c'est sûr... » Enseignant 2 : « Je pense que leur français est plus rigoureux que le nôtre, aussi. »

Enseignant : « Bah moi je suis pas la direction, et je m'avancera pas en termes de statistiques et peut-être que (nomme la direction) vous en a parlé. Mais moi je regarde dans mes classes, puis des élèves qui en arrachent un peu. Puis c'est pas des élèves qui manquent d'intelligence, c'est des élèves qui ont un potentiel énorme, mais qui sont particulièrement démotivés, c'est souvent nos élèves arabophones. »

Enseignant : « Les latinos aussi. Je dirais que... ben, la barrière de la langue, c'est plus rapide à... à passer. Puis, ils sont souvent eux aussi euh... L'école... euh le maître, pour les parents, le maître et l'école, c'est sacré. Pis ils étudient fort, ils travaillent fort. Donc euh... les efforts sont là. »

Une explication systémique de la réussite et de l'échec des ÉII est aussi présente dans les propos des acteurs de presque toutes les écoles. À cet égard, les acteurs évoquent notamment les manquements du système face aux défis spécifiques rencontrés par les ÉII. En effet, on considère que le système devrait proposer plus d'interventions et d'encadrements adaptés aux besoins de ces élèves (voir à cet égard les pratiques d'équité documentées dans la dimension 1).

Enseignants : « Parce qu'on n'offre pas le décroisement. (...) Parce que nous on n'offre pas, par exemple, y a un élève qui serait rendu en mathématique de troisième secondaire, pis en français de un, les jeunes peuvent pas prendre à la carte. Si le jeune pouvait choisir à la carte son parcours, à ce moment-là, il pourrait rester dans son école secondaire, mais suivre ses cours à la carte. »

Direction d'école: « Mais tsé, pour avoir les taux de réussite qu'on a, là, ça nous amène à insister beaucoup sur le travail collaboratif, à travailler sur l'arrimage de façon peut-être plus intensive que d'autres écoles le font, à vraiment essayer d'être le plus efficace possible, là, vraiment avec le... la réponse en intervention, de s'assurer que le prof va gérer 80 % de ses élèves, mais ce qu'on met en place pour les deuxièmes pis troisième niveaux, c'est quand même (...) beaucoup, beaucoup d'ouvrage. (...) pour euh, palier aux difficultés que certains élèves ont, là. Faque tsé, ces taux de réussite là ils seraient loin d'être là si on faisait juste enseigner. »

Enseignant : « Il y a une stratification (...) Les chiffres sont là, les études qui sont sorties dans les dernières années, c'est du simple au double : tu es au PEI, tu as 75 % des élèves qui vont aller au CÉGEP; tu es en classe régulière, ordinaire, on ne parle des programmes langues (...) Bien là c'est une interculturalité administrative, ce n'est pas l'interculturalité sociale. (...) Mais tu ne peux pas faire abstraction de ce qui se passe au Québec en général. Ils sont immigrants au Québec dans un système ségrégationniste. »

En somme, l'interprétation de l'échec et de la réussite des ÉII repose surtout sur une logique déficitaire associée à différents marqueurs, entre autres le statut socioéconomique, l'origine des élèves et leur langue. Il existe notamment une certaine essentialisation culturelle opposant de façon dichotomique des groupes construits à partir du pays d'origine des élèves, ce qui constitue un défi à aborder en priorité dans plusieurs milieux. Les dimensions systémiques qui contribuent positivement ou négativement à l'expérience scolaire des élèves sont largement minoritaires et semblent s'inscrire dans une logique déficitaire des ÉII.

3.3 Nos résultats indiquent enfin qu'il existe peu d'initiatives mises en œuvre dans les écoles afin de favoriser des représentations de la diversité s'éloignant des logiques déficitaires et essentialisantes. À ce niveau, le besoin de formation du personnel scolaire est nommé clairement et se fait ressentir notamment parmi des enseignants travaillant dans les écoles en dehors de la région montréalaise. Dans la grande région de Montréal, ce sont surtout les directions qui mentionnent ce besoin. En général, le personnel scolaire affirme se former du mieux qu'il peut, avec le soutien de collègues issus de l'immigration ou d'autres personnes-ressources. Ces acteurs disent toutefois avoir besoin d'une vraie formation à cet égard.

Enseignant : « Pis, y trouvent souvent que c'est des bons élèves très respectueux. Y apprécient, tsé sont appréciatifs du travail qui font pis (()) y les aiment. Mais encore là y a toujours aussi des points négatifs, y a jamais rien de parfait. Pis justement, comme (nomme un enseignant) disait, ben y a justement le fait qu'on est des êtres humains pis on aime ça notre routine, on aime ça nos vieilles pantoufles, pis quand ça fait 10-15 ans qu'on fait la même chose, ben on est en fait habitué à un certain rythme. Le fait qu'un élève rentre en plein milieu d'année, n'importe quand, y ont pas demandé ça, y ont pas étudié dans ce domaine-là. (...) Donc, y arrivent pis ça vient les prendre de court, ça vient justement chambouler leur routine, pis y doivent s'adapter à ça. Ça demande plus de travail, pis déjà que notre tâche de travail en tant qu'enseignant augmente d'année en année, les attentes, ça augmente d'année en année, ça vient ajouter quelque chose. »

Direction d'école : « C'est que les enseignants trouvent ça difficile qu'un élève arrive rapidement dans le groupe du régulier qui compose plus de la moitié des fois du groupe, ça vient déstabiliser avec un groupe avec des élèves qui sont faibles déjà et on rajoute ces élèves-là qui, au niveau de la langue pour eux c'est trop difficile pour eux, ils maîtrisent pas. C'est ça qui est nouveau. Et je les sens démunis par rapport à comment passer ma matière. Qu'est-ce que je vais faire avec mon programme d'univers social, il comprend pas. »

Enseignant : « Mais en même temps, c'est aussi une question de choc culturel, de recherche identitaire, d'adolescence puis c'est très difficile d'intervenir avec le peu de connaissance qu'on a en tant qu'enseignant, on est pas psychologue, on est pas intervenant social. »

Ces constats témoignent d'abord d'un défi rencontré et exprimé par les enseignants dans les écoles à l'extérieur de la région montréalaise, dont les acteurs, malgré les initiatives implantées, manifestent des besoins importants. Cependant, les écarts entre les observations des enseignants et celles des directions à cet égard, que ce soit dans les écoles de la région montréalaise ou en dehors de la région montréalaise, montrent par ailleurs l'existence d'un décalage entre la perception des enseignants quant à leurs besoins et la perception de leurs directions, qui doivent y répondre.

Enseignant : « En même temps, et c'est aussi ça le rôle des intervenants scolaires, c'est de travailler avec les autres pour que le regard envers ces gens-là soit aussi un regard d'intégration, un regard d'accueil, puis t'sais un regard d'ouverture, puis ça on l'a pas nécessairement. C'est tout le défi qu'on a comme intervenant scolaire (...) Que ce soit moi comme enseignant, comme direction ou comme intervenante psychosociale, c'est vraiment d'avoir ce réflexe-là. D'abord, de le percevoir, de le voir venir, de s'en rendre compte, et aussi de trouver une approche modérée, une approche stratégique, d'amener les uns à accepter les autres et les autres d'avoir ce souci d'intégration aussi. C'est ce travail dans les deux bords. Toute cette éducation interculturelle là, en tant que personnel on l'a pas... »

Direction : « Que ce soit même... Là j'étais beaucoup sur le dossier sexualité ou religion, là, mais même face à tout, là. Au niveau des croyances, on parlait tantôt de : « C'est tu correct de parler anglais dans le corridor à l'école? Est-ce que ça favorise ou ça défavorise l'apprentissage du français? » On a tout le monde nos conceptions avec ça pis je pense qu'on a besoin là-dessus de formation peut-être. Voilà! ».

Enseignant : Ouin, ben en fait, peut-être moi, si j'étais la direction, je rencontrerais les élèves, euh les enseignants, pis même les premières années que j'étais ici, y avait un service qui était proposé d'essayer de les aider à adapter leurs examens et leur évaluation, parce que quelques fois, c'est pas nécessairement du bon, du mauvais (--) c'est pas qui veulent pas c'est qui savent pas comment. »

En somme, ces résultats militent en faveur d'une communication accrue et d'espaces de concertation permettant aux acteurs scolaires de développer une vision commune des défis rencontrés et de leurs besoins communs et respectifs de formation.

La dimension 4

Les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses

La dimension relative à la qualité, au sein de l'école, des relations entre les élèves et entre le personnel d'origines diverses se déploie en trois sous-dimensions. 1) D'abord, elle concerne la manière dont sont vécues ces relations par les élèves eux-mêmes, mais aussi les perceptions qu'ont les acteurs scolaires des relations entre élèves d'origines diverses d'une part, et de leur intégration sociale d'autre part. 2) Ensuite, cette dimension du climat renvoie

à la qualité des relations entre les élèves et les enseignants d'origines diverses, tant du point de vue des élèves eux-mêmes que de celui d'autres acteurs de l'école. 3) Enfin, cette dimension a aussi trait aux relations entre les membres du personnel d'implantation ancienne et d'immigration récente ainsi que, de façon élargie, aux perceptions qu'ont les acteurs scolaires de l'impact de la présence d'un personnel multiethnique au sein de l'école.

4.1 En ce qui concerne les **relations entre les élèves d'origines diverses**, la majorité des acteurs rencontrés considèrent que ces relations sont généralement positives. On relève en effet une bonne entente et une bonne mixité entre les élèves de différentes origines. Aux dires des différents répondants, les regroupements entre élèves seraient plus liés au partage d'intérêts communs ou de programme d'études qu'à des marqueurs ethnoculturels, linguistiques ou religieux. De plus, peu de conflits entre les élèves seraient liés à des marqueurs ethniques. Ainsi, dans l'ensemble des écoles, la qualité positive des relations entre les élèves d'origines diverses peut être considérée comme un acquis à maintenir.

Direction : « Les relations entre les élèves, c'est relativement positif. Globalement... Bon, il y a des chicanes d'adolescents comme il y en a dans toutes les écoles (...) Ça n'a rien à voir avec l'immigration. Ce qui peut rendre le climat plus difficile, c'est la surpopulation, d'abord et avant tout. »

Enseignant : « Moi, je pense, quand on voit le climat des élèves, t'sais quand ils sont massés puis tout, ils semblent avoir une belle harmonisation puis c'est pas... Il y a de moins en moins de regroupements fermés. »

Ces propos sont d'ailleurs corroborés par plusieurs élèves ayant répondu au questionnaire, qui considèrent à plus de 80 % que les relations entre les élèves de leur école sont moyennement ou très amicales et chaleureuses. Par contre, le climat relationnel entre les élèves, qui est perçu de manière similaire par les garçons et les filles, est généralement vu moins positivement dans les écoles situées dans la grande région de Montréal ($F(2,1556) = 4,89$, $p < ,001$), bien qu'il n'existe pas à cet égard de différences entre les écoles si l'on tient compte uniquement de la perception des ÉII ($F(2,970) = 0,279$, $p = ,854$). L'insécurité perçue par les élèves, autant les filles que les garçons, est également beaucoup plus importante dans toutes les écoles de la grande région de Montréal comparativement aux autres écoles ($F(2,1556) = 45,16$, $p < ,001$) et cette fois, ces différences entre les écoles sont également perçues lorsque l'on considère uniquement le point de vue des ÉII ($F(2,970) = 15,81$, $p < ,001$). Cela dit, dans la plupart des écoles, les élèves considèrent en forte majorité (entre 87 et 93 %) que des conflits en raison de l'origine ethnique, de la langue ou de la religion des

élèves ne surviennent jamais ou uniquement quelques fois par année dans leur école. Il n'existe aucune différence entre les élèves, garçons et filles, issus ou non de l'immigration à cet égard.

D'ailleurs, 65 % des élèves ont des amis d'une autre origine culturelle qu'eux et environ 85 % des élèves se sentent assez ou très à l'aise de parler de sujets personnels, de leurs opinions ou d'enjeux controversés avec des élèves d'une autre origine. Cette aisance à côtoyer des élèves de différentes origines ($F(2,1556 = 14,93, p < ,001)$) et à échanger sur divers sujets ($F(2,1556 = 12,58, p < ,001)$) est plus importante chez les ÉII que chez les élèves de 3^e génération et plus, alors que les élèves de 1^{re} et de 2^e générations ne se distinguent pas sur ces deux dimensions (respectivement, *diff. moy.* = ,08, $p = ,069$; *diff. moy.* = ,10, $p = ,081$). Fait intéressant, les filles de 1^{re} (*diff. moy.* = ,30, $p < ,001$), de 2^e (*diff. moy.* = ,36, $p < ,001$) et de 3^e générations et plus (*diff. moy.* = ,40, $p < ,001$) sont significativement plus à l'aise que les garçons à cet égard. Il existe également des différences entre les écoles. Fait peu surprenant, les élèves fréquentant une école à l'extérieur de la grande région de Montréal ont moins tendance à avoir des amis d'une autre origine qu'eux. Toutefois, fait intéressant, ce constat s'applique également aux ÉII dans certaines écoles situées à l'extérieur de la grande région montréalaise, suggérant que les ÉII qui fréquentent ces écoles ont plus tendance à se regrouper en fonction de leur origine ($F(2,1556 = 93,61, p < ,001)$) et de moins échanger avec des élèves d'une autre origine que la leur ($F(2,1556 = 18,61, p < ,001)$).

On rapporte néanmoins quelques établissements où le climat interculturel est fragile et où il existe certains conflits entre ÉII. Cette perception ne semble toutefois pas déterminée par les caractéristiques des établissements. Des acteurs scolaires rencontrés dénoncent aussi le manque de respect qui se dégage de certains échanges entre élèves.

Le tiers (31 %) des élèves sondés dans le questionnaire rapporte que les échanges entre les élèves manquent de respect. Comparativement à leurs pairs, ces jeunes rapportent plus souvent que les échanges entre élèves dans leur école manquent de respect et que les relations entre élèves sont peu amicales. Certains acteurs rencontrés suggèrent qu'il s'agit essentiellement de blagues entre élèves ou d'un état de fait normal de « l'adolescence ». Néanmoins, considérant que la tolérance de ces propos et l'absence d'intervention à l'égard

de ces comportements peuvent mener à l'instauration d'une certaine culture de banalisation du racisme, il s'agit certainement d'un enjeu sur lequel il importe d'intervenir.

Direction : « On n'a pas de gros conflits entre les gens qui sont ici à l'école à gérer. Il est arrivé à moment donné, et je vais me permettre de dire que les Syriens sont arrivés l'année dernière ou l'année d'avant, ça brassé un petit peu... Ils sont arrivés 7-8 en même temps... Des gars assez baraqués, un petit peu plus vieux et là il y avait comme... quelque chose qu'on a dû défaire que justement les Syriens faisaient peur aux autres dans l'école. Il y a des parents qui avaient commencé à véhiculer ça donc on a arrêté ça tout de suite, on a rencontré les parents qui m'ont écrit, j'ai pris la peine de leur téléphoner, j'en ai rencontré quelques-uns pour leur expliquer ce qui se vivait, la perception et ce qui se disait... Donc ça il faut faire attention à ça, c'est... parce qu'il a certains préjugés encore malheureusement face à certaines ethnies qui arrivent. »

Parent : « Ma fille m'a raconté qu'il y avait un groupe d'enfants québécois qui ont commencé à dessiner des svastikas et à dire qu'ils sont Québécois. J'ai dit à ma fille (...) qu'ils sont sûrement pas informés. Ma fille les a confrontés une fois pour dire que c'est pas une blague. Je pense que dans les choses avec les attentats il y a des confusions pour quelques enfants. C'est pas vraiment une blague...mais c'est quoi une blague? »

4.2 En ce qui a trait à la deuxième sous-dimension, qui se penche plus particulièrement sur les **relations entre les élèves et les enseignants**, les données issues des entretiens avec les acteurs scolaires suggèrent que les relations sont généralement bonnes et marquées par peu de conflits associés à des marqueurs ethniques. Il s'agit d'un acquis dans la plupart des écoles, qui constitue également un levier important sur lequel il importe de miser pour consolider le climat interculturel.

Enseignant : « Je peux dire que quand on demande aux élèves comment ils voient à la francisation, ils décrivent tout le temps ça comme une famille. C'est le premier mot qu'ils disent « la francisation c'est une famille ». Puis la relation que l'on crée avec les élèves ce n'est pas tant une relation de « prof-élève » (...) Souvent on n'est pas juste la personne qui montre comment parler français. On est souvent la personne qui explique. (...) On leur montre plein de choses de la vie quotidienne. (...) Puis, ces élèves-là je les connais comme le fond de ma poche. Je connais leur couleur préférée, le nom de leur frère, c'est comme spécial. »

Parent : « Mais à ma pensée, moi, je ne vois pas. (...) de distinction, de discrimination. Je crois que c'est correct. »

Ces propos des acteurs rencontrés sont d'ailleurs corroborés par les élèves qui ont répondu au questionnaire. En effet, ces derniers suggèrent que plus de 63 % des élèves rapportent des relations chaleureuses et amicales avec leurs enseignants et 72 % des élèves considèrent qu'ils peuvent faire confiance aux élèves, bien qu'uniquement 15 % de élèves rapportent discuter de leurs expériences ou d'enjeux personnels avec leurs enseignants. De plus, les conflits entre élèves et enseignants demeurent relativement rares selon les élèves ayant participé au questionnaire et ce, indépendamment qu'ils soient issus ou non de l'immigration ($F(2,1556) = 2,17, p < ,001$). Dans ce sens, 8 et 14 % d'entre eux se disent (respectivement) en conflit avec leurs enseignants ou rapportent ne pas les apprécier.

Néanmoins, malgré cette bonne entente relative, les élèves de certaines écoles ont une vision plus mitigée des relations avec certains adultes de l'école. En effet, selon les données du questionnaire, les élèves de 2^e génération rapportent une perception beaucoup plus négative des relations avec leurs enseignants, si on les compare aux élèves de 1^{re} (*diff. moy.* = -,24, $p < ,001$) ou de 3^e génération et plus (*diff. moy.* = -,22, $p < ,001$). Les garçons de 1^{re} (*diff. moy.* = ,15, $p < ,010$) et de 3^e génération et plus (*diff. moy.* = ,13, $p < ,022$) rapportent également davantage de conflits avec les enseignants que les filles des mêmes groupes. Aucune différence n'existe cependant entre les garçons et les filles de 2^e génération à cet égard (*diff. moy.* = ,02, $p > ,05$). Enfin, fait à noter, les élèves des écoles les plus favorisées, qu'elles soient situées dans la grande région de Montréal ou non, rapportent des relations moins chaleureuses avec leurs enseignants et plus de conflits avec ces derniers que les élèves des autres écoles ($F(2,1556 = 10,00, p < ,001)$).

Certains élèves, et surtout les élèves de 2^e génération, ont également la perception que les enseignants leur offrent davantage de rétroactions négatives ($F(2,1556 = 7,68, p < ,001)$), c'est-à-dire qu'ils les réprimandent davantage que les autres élèves s'ils ne font pas d'efforts, s'ils ne sont pas attentifs ou s'ils n'ont pas la bonne réponse. Les garçons portent d'ailleurs un regard plus négatif que les filles sur cette question (*diff. moy.* = ,17, $p = ,05$). C'est d'ailleurs dans les écoles où la proportion d'élèves de 2^e génération est la plus élevée que la perception des élèves par rapport aux rétroactions des enseignants est la plus négative. À l'inverse, les élèves de 1^{re} génération, tant les garçons que les filles, rapportent plus que leurs pairs de 2^e ou de 3^e générations que les enseignants leur demandent de répondre à des questions en classe, les félicitent, leur font confiance et croient en leur capacité de réussir. Cette perception que les enseignants offrent plus d'opportunités et qu'ils ont des attentes plus positives envers les élèves immigrants par rapport aux autres élèves est également rapportée par certains élèves de 3^e génération et plus, davantage de filles que de garçons (*diff. moy.* = ,25, $p < ,001$).

Néanmoins, certains élèves rencontrés en entrevue ont également la perception que leurs enseignants ont des attentes de réussite moindres face aux ÉII par rapport à leurs pairs nés au Canada de parents nés au pays. Certains enseignants pour leur part témoignent surtout du fait que leurs attentes visent avant tout à favoriser l'intégration des élèves immigrants.

Enseignant : « Mon approche à moi, c'est de les traiter tous de la même façon. Donc c'est clair que non, je vais pas commencer à le caresser dans le sens du poil parce qu'il est immigrant. Il faut que je lui apprenne à s'intégrer, à savoir ce que j'attends de lui, au même titre que les autres. Ça fait partie de mon approche, clairement, mais en même temps je reste très à l'affût, très attentive, je dis souvent à mes élèves : "je suis une maman avant tout." »

Enseignant : « Bien moi mes attentes, c'est qu'ils s'intègrent. J'ai des attentes différentes aux autres, les autres sont intégrés, lui je veux qu'il s'intègre le plus rapidement possible à mon cours et à la société. Et ce qui me dérange c'est quand ils ne le font pas, puis au contraire, ils veulent transformer ma classe, la société, en vertu de leurs règles à eux. »

D'autres élèves rapportent enfin un certain manque de respect de la part d'adultes de leur école, qui auraient des propos jugés déplacés, parfois même racistes, qui seraient présentés comme des plaisanteries. Ces propos, qui peuvent être réellement problématiques dans certains milieux selon les élèves de 2^e génération qui rapportent être particulièrement touchés, ne sont pas à banaliser dans la mesure où ils sont directement associés à la réussite éducative des élèves.

Enseignant : « On a beaucoup de commentaires de la part des parents qui disent que tel enseignant est très raciste, que son fils reçoit des propos qu'il n'a pas aimés, qu'il fait des remarques désobligeantes dans le groupe ou alors des enseignants qui vont parler du voile puis qui vont dire leur point de vue personnel puis que son fils s'est senti heurté parce que sa mère le porte puis que ça n'a pas nécessairement aimé le point de vue (...). On a quand même ce genre d'interactions-là qui peuvent arriver. »

Enseignant : « Ça peut être aussi une excuse facile de l'élève. Je suis discriminé parce que je suis, je ne sais pas, algérien et souvent ils se servent de cette excuse-là pour se justifier aussi devant les parents, pour ne pas être responsables...(...) Ils ne réfléchissent pas vraiment aux conséquences ou...Il suffit qu'il y en ait un ou deux dans certains milieux qui l'utilisent, les autres écoutent et puis... »

4.3 La dernière sous-dimension est liée à l'état des relations entre enseignants d'implantation ancienne et d'immigration récente et à l'impact de la présence d'un personnel multiethnique dans l'école. Les propos des acteurs scolaires rencontrés révèlent que dans les écoles où les enseignants minoritaires sont plus nombreux, les relations peuvent être difficiles, voire tendues. L'établissement de relations harmonieuses entre les enseignants immigrants et les autres membres du personnel semble affecté par les obstacles suivants qui sont nommés de part et d'autre : les regroupements fréquents entre enseignants d'une même communauté, la religion, l'utilisation d'autres langues que le français et les remises en question fréquentes des compétences pédagogiques des enseignants immigrants. Les données dont nous disposons tendent toutefois à montrer que les tensions sont plus fréquentes dans les écoles à forte densité d'ÉII, où les enseignants immigrants sont aussi présents en plus grand nombre. En ce sens, il s'agit-là d'un enjeu qu'il conviendrait d'explorer davantage, afin

d'éviter que certaines inquiétudes qui ont été soulevées contribuent à accroître la distance entre les membres du personnel immigrant et non immigrant.

Enseignant : « Ça peut être lié aux pratiques professionnelles, la perception qu'on peut avoir par exemple d'une discipline, une vision traditionaliste d'une discipline versus une tradition un peu plus modernisée. Mais c'est pas forcément culturel (...), mais ça peut-être aussi parfois c'est culturel un petit peu. La perception du français, la perception du français qu'on enseigne en France, le français qu'on enseigne au Maghreb, le français qu'on enseigne au Québec, mais tout ça finit par s'emmêler et finit par créer des frictions. (...) on a des collègues québécois qui enseignent le français depuis plusieurs années et qui ont toujours trouvé que leur façon de faire était la bonne. Donc on s'en sort pas sur ce plan-là, mais faut discuter, faut en parler. (...) J'enlève rien à la compétence des gens, c'est l'accueil. On est en classe d'accueil intégration et j'ai de la difficulté. Quelle place occupe l'intégration quand l'enseignant par exemple est au Québec depuis 2 ans? »

Enseignant : « Puis il y a des petits clans, des petits clans qu'on sent... pas d'inclusion, ils te disent bonjour dans le corridor, mais c'est poli puis ils vont parler dans leur langue, ils vont se mettre dans une classe à part. »

Enseignant : « Je pense qu'on s'enrichit dans la différence. Je pense qu'on peut apprendre... Tsé, moi, j'ai souvent des discussions euh... (...) Tu peux parler des expériences de vie... Mais rarement, ça va sur les techniques d'intervention. Peut-être, on aurait des choses à apprendre dans le côté personnel, tsé. Mais on va pas sur le côté professionnel... (...) On devrait peut-être, des fois, observer euh... comment ça se fait ailleurs. »

Direction : « J'ai travaillé les 10 dernières années, dans un milieu bien plus homogène de souche qui a évolué. (...) On était à 95 % quand je suis arrivé québécois de souche à la fin c'était 65 % québécois de souche. On a eu des profs qui ont sorti à l'époque de la proposition farfelue du Parti québécois sur les valeurs québécoises, qui ont sorti un test de citoyenneté. J'ai eu des conflits, des sanctions disciplinaires à donner dans des salles de profs qui s'interpellaient entre eux pour dire : as-tu fait le test de citoyenneté et avec tes valeurs personnelles, peut-être que tu le passerais pas? Nous autres ici au Québec, les femmes sont égales aux hommes. J'ai connu ça ailleurs (...) Mais j'ai l'impression qu'ici à l'école, on est mieux qu'ailleurs (...) j'ai connu pire. »

Par ailleurs, bien que les acteurs scolaires rencontrés de toutes les écoles identifient, dans une large mesure, des avantages pour les élèves à la présence d'un personnel multiethnique dans l'école, ils ont également tendance à peu en identifier pour leur équipe-école. Il semble que cette tendance soit toutefois moins prononcée dans les écoles où la présence de membres du personnel issus de l'immigration est moindre. En ce sens, cet élément constitue à la fois un acquis à maintenir et un défi à aborder. Une attitude positive face à la diversité du personnel doit constituer une priorité, notamment pour que les attitudes et les comportements entre adultes puissent servir d'exemple pour les élèves.

Enseignant : « Je trouverais cela étrange d'avoir que des profs québécois tout d'un coup parce que, ça pourrait être aussi par hasard comme ça au niveau des mutations. Mais le fait d'avoir d'autres cultures parmi nos rangs, premièrement cela montre aux élèves qu'ils ont accès à ce genre de poste là aussi, ce qui peut être une belle chose pour ces élèves-là, ça peut être des modèles. Puis au niveau de la proximité ou d'être plus à l'aise de parler de certaines choses, ça aide peut-être, je ne sais pas. »

Enseignant : « Il y a un côté positif du fait que moi je ne viens pas d'ici non plus. Moi je peux comprendre l'expérience de quelqu'un qui vient d'un autre pays (...). Je ne suis pas née dans un pays où tout le monde parle français, j'ai eu l'expérience d'arriver ici (...). Je peux être compréhensive; ils peuvent pas me dire vous madame vous comprenez pas. Oui je comprends très bien l'expérience. »

Enseignant : « L'enseignant qui arrive et qui est pas né ici, il va être un peu rejeté des autres enseignants. Parce que c'est pas, c'est pas la même perception, façon de faire... dans ses croyances pédagogiques... Il devient un peu rejeté. Je pense à certains collègues que j'ai eus au travers des années puis spontanément il y a des petits groupes, des petits liens qui se forment (...) Des fois c'est comment il vient vers toi. Il comprend encore pas comment ça fonctionne ici (...) C'est pas que je rejette cette personne-là parce qu'elle vient d'ailleurs, mais parce que faut toute que j'explique, j'ai pas le temps de tout expliquer. Je suis pas ta prof ressource, c'est pas que je t'aime pas, mais c'est pas ma job. »

En somme, ces résultats soulignent l'importance de mettre en place des actions de sensibilisation au sein des établissements afin de soutenir le développement de relations harmonieuses entre les élèves, entre les adultes, ainsi qu'entre ces deux groupes.

La dimension 5

Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration

Les propos des personnes suivantes ont été analysés pour cette dimension :

- les directions (n entrevues, équipe de direction = 9);
- les PNE-EFC (n entrevues individuelles = 13);^[A135]
- les enseignants (n groupes = 28);
- les organismes communautaires (n entrevues individuelles = 10);
- les élèves (résultats qualitatifs, n groupes = 21; résultats quantitatifs, n = 1 598 élèves).

La dimension relative au soutien de l'école à la construction identitaire des élèves réfère à la capacité de reconnaître et de soutenir de façon harmonieuse le sentiment d'appartenance des élèves par rapport à l'un ou à plusieurs des groupes sociaux et culturels auxquels ils s'identifient. Cette dimension se décline en trois volets, soit, 1) les convergences et les écarts entre les valeurs des élèves, celles de leurs familles et celles de l'école, 2) les stratégies adoptées par les élèves pour soutenir la gestion des conflits de valeurs et 3) la réponse des acteurs scolaires relativement au soutien dans la construction identitaire des jeunes.

5.1 Au niveau des **convergences et des écarts entre les valeurs des élèves, celles de leurs familles et celles de l'école**, les données suggèrent que les acteurs scolaires rencontrés perçoivent une certaine distance entre les valeurs de l'école et celles des familles immigrantes, mais cette distance varierait, entre autres, en fonction de la culture d'origine des parents ou des élèves. Ces mêmes acteurs soulignent plusieurs zones de tensions, notamment, au niveau des rapports hommes-femmes, des rôles genrés, de la religion, de la langue, de la façon de discipliner les enfants, des aspirations professionnelles et scolaires et sur la question de l'orientation sexuelle ou des relations intimes ou sexuelles.

Direction : « Il y a une chose qui ressort c'est souvent la perception de la femme à travers certaines cultures. Ça moi je l'entends, des surveillants ou des enseignantes qui vont me dire dans la relation avec les parents et l'élève : "j'ai l'impression que parce que je suis une femme le message passe pas comme si c'était un homme qui le partageait". Là encore c'est une perception, mais j'ai eu ce discours-là à quelques reprises depuis le début de l'année. »

Professionnel-EFC : « Je me suis retrouvée, à deux reprises avec... des jeunes filles... On est obligés d'aller à l'hôpital pis, c'était... Je pense que c'était au niveau psychologique. C'était [un problème de santé mentale] (...) Parce qu'il ne faut pas oublier que quand t'arrives chez eux, c'est une façon de vivre et quand on arrive à l'école c'est une autre façon de vivre. Ça fait que j'ai l'impression qu'il y a comme un choc culturel qui se fait. Pis comme que t'es ado pis que t'es en train de trouver ton identité, ça doit être mêlant. »

Ces zones de tensions sont en partie partagées par les élèves sondés par questionnaire, bien que, contrairement aux adultes, ils semblent percevoir beaucoup moins d'écarts entre les valeurs de leur famille et celles de l'école. Ainsi, la moitié (34 %) des ÉII considèrent que les valeurs de leur famille et celles de l'école sont plutôt différentes, mais seuls 14 % jugent que les valeurs sont très différentes. Les différences les plus souvent rapportées par les ÉII portent sur l'autonomie et la liberté que l'on devrait accorder aux jeunes en général (cité par 51 % des élèves), la façon de discipliner les enfants (47 %), la conception de ce qu'est une vie réussie (43 %), la religion (38 %), les meilleures façons d'enseigner/d'apprendre (29 %) et les rapports hommes-femmes (17 %). La proportion d'élèves de 2^e génération qui perçoivent des écarts entre l'école et leur famille au niveau de l'importance accordée à la religion ($\chi^2 = 4,726$, $p = ,03$) et des rapports hommes-femmes ($\chi^2 = 5,110$, $p = ,02$) est plus importante que la proportion d'élèves de 1^{re} génération. Il n'existerait toutefois pas de différences en fonction de la situation géographique de l'école ou de la région d'origine des élèves.

Enfin, certains écarts de valeurs ont également été relevés par les élèves rencontrés lors des entretiens, mais conformément aux données révélées par le questionnaire, ces écarts sont loin de toucher une majorité d'élèves.

Élève : « Parfois l'éducation à la maison peut-être très différente. Tu sais à l'école, on demande une note de passage c'est 60 % dans certaines familles la note de passage qu'ils doivent avoir c'est mettons – peut-être exagéré – 90. Puis si t'as pas 90 (...), t'es pas bon, je suis pas fier de toi, mais à l'école si t'as 60 c'est assez. Donc si de ce côté-là on n'est pas au même niveau ça défavorise les valeurs de l'école versus les valeurs de la famille. »

Élève : « Tout dépend de la famille je veux dire. Toute famille a des valeurs différentes donc ça se peut que si eux leur valeur la plus importante est pas enseignée à l'école ça se peut qu'ils vont se sentir pas à la même place, mais ça peut dépendre des familles. »

Élève : « Bah je pense [pas qu'il y ait des écarts de valeurs] ce sont des valeurs générales pour à peu près tout [le monde], le respect, l'entraide, non, c'est pareil. »

5.2 Au niveau des **stratégies adoptées par les élèves pour soutenir la gestion des conflits de valeurs**, des acteurs scolaires et des jeunes rapportent que face aux différences qui existent entre l'école et certaines familles, plusieurs jeunes parviennent à mettre en œuvre des stratégies de conciliation identitaire complexes et à s'adapter positivement en ajustant leurs comportements aux différents contextes, en cumulant plusieurs identités et en agissant comme un « pont » entre l'école et leur famille.

PNE-PED : « Puis il y en a qui sont assez wise pour se dire ah je sais que mes parents voudraient ça, mais moi je m'en vais vers ça. Tu sais qui sont capables de se positionner aussi puis d'avancer là-dedans puis de construire leur propre identité qui va être mixée en fait. »

Selon les acteurs scolaires, cette navigation à travers plusieurs identités nécessite souvent que les ÉII déploient certaines stratégies pour concilier les attentes prédominantes dans leurs environnements, notamment le mensonge, l'opposition aux parents, etc. Beaucoup plus rarement nommées, certaines stratégies marginalisantes ont été évoquées par le personnel scolaire telles que l'adhésion à un gang de rue ou à un groupe radical. Dans certaines écoles, des acteurs considèrent que ces stratégies sont essentiellement négatives, bien qu'elles puissent également être conçues comme une façon utilisée par certains jeunes pour s'adapter aux demandes et aux attentes contradictoires de leur environnement.

Direction 1 : « Ils sont dans le mensonge écoute. Y en a qui ont une vie parallèle là. (...) Dir. 2 : « une solide vie parallèle, ils sortent le soir par la fenêtre de leur chambre, ils s'en vont (...) puis après ça ils reviennent, et le choc apparaît quand ils reviennent avec les policiers. Dir. 1 : « Dans certains cas très malheureux, il y a une forme de complicité qui s'installe parce que (...) à partir du moment où il a été arrêté ou il y a ci il y a ça, il y a une honte familiale donc il y a une complicité pour cacher ces informations-là (...). Le parent est au courant qu'il sort le soir,

qu'il fait ci qu'il fait ça, mais le parent va nous dire : non il sort pas, non. Je motive son absence. (...) Probablement que ça se déroule mal une fois rendu à la maison entre le parent et l'enfant, mais face à l'extérieur... ».

Direction : « ils ont de la difficulté... puis il y a un certain nombre qui vont aller chercher leur identité, qui vont aller chercher ce rapport-là avec les gangs de rue. »

Professionnel-EFC : « Oui, j'en ai une qui est dans le parlement étudiant. Elle en secondaire 1, c'est ce qu'elle faisait : elle arrivait à l'école, elle enlevait son voile, elle se maquillait puis elle le remet avant de partir puis elle se démaquillait puis elle repartait chez elle. C'est une tête forte cette fille-là. Elle a aussi d'autres enjeux, mais... puis là en secondaire 4, elle n'a plus le voile puis c'est... c'est assumé chez elle puis ses parents ont comme accepté. »

Certains élèves et certains représentants d'organismes communautaires rapportent d'autres stratégies utilisées par les élèves comme délaisser leur identité d'origine en se conformant afin de ne pas être différents des autres (assimilation). D'autres élèves rejettent les valeurs québécoises et préféreraient par exemple vivre ailleurs, se séparer physiquement de leurs pairs québécois et privilégier des contacts avec des jeunes issus de la même culture d'origine (séparation). Dans l'ensemble, ces stratégies devraient toutefois être interprétées dans le contexte où elles ont été rapportées. Considérant que le développement identitaire des adolescents est souvent non linéaire, ces stratégies utilisées par les jeunes pour concilier leurs identités pourraient certainement changer dans le temps. Selon les acteurs du milieu scolaire rencontrés et selon les propos rapportés précédemment (voir la dimension 3), l'absence de repères culturels pourrait être l'un des facteurs contribuant au désintérêt des ÉII par rapport à la culture québécoise francophone. Ce constat est présent dans plusieurs écoles de la grande région de Montréal, mais également dans les écoles situées dans des quartiers où la densité de la population anglophone est plus élevée.

Élève : « Moi d'habitude, je parle pas français, je parle plus anglais. Et à chaque fois que je parle anglais, on me dit : « tu dois parler français, parce que c'est une école française et si tu continues.... Ils veulent que tout le monde soit identique. »

Élève : « Bah ça dépend au sein de la société canadienne, je suis francophone et si on a une vue plus globale, je suis russe. Mais au sein du canada, je me sens francophone. [...]A : je me sens pas québécois. »

Élève: « Comme, par la peau là. Ils sont déjà différents par la peau... Ça a pas tant de rapport là mais genre... parce que des fois je sens que la musique africaine et la musique arabe sont pas les mêmes mais le style, comme tu bouges avec. Les immigrés, ils aiment bouger. Toi t'aimes bouger et moi aussi, donc c'est un point commun.

Intervieweur : « Puis les jeunes qui sont pas issus de l'immigration ils n'auraient pas envie de bouger ? Pelo : Ils aiment bouger mais genre, je sais pas. Nous les Africains, notre vie, c'est consacré à bouger. Et peut-être les Québécois, ils aiment bouger aussi, mais ils aiment aussi faire la guitare etc... Tu vois ? »

Organisme communautaire : « e jeune, il me disait : «moi j'aime pas-» tu sais, c'est un Syrien ((puis il me dit)): «moi j'aime pas les Arabes, je ne veux pas que les personnes sachent que je parle arabe», ça fait que tu sais, c'est toute cette recherche-là de ils sont qui, puis aussi, bien, pourquoi il dit ça ? C'est à cause qu'il sait que les personnes qui parlent arabe, souvent, sont mal perçues, peut-être dans les médias, puis (...) ça fait qu'il dit : «moi, je ne veux pas que les personnes sachent que je viens de la Syrie, je ne veux pas que les personnes sachent que je parle arabe, moi j'aime pas les Arabes». (...)ça a l'air vraiment lourd pour - quand tu es adolescent, puis que tu viens d'une autre culture. »

Enfin, les propos de certains élèves et de certains acteurs scolaires, bien que non majoritaires, indiquent que la représentation négative de certaines communautés dans les médias ou dans les débats sociaux contribuent également au sentiment d'exclusion de certains élèves. Ces propos sont surtout rapportés dans les écoles situées à l'extérieur de la grande région montréalaise, mais certains jeunes fréquentant un établissement dans la grande région montréalaise partagent tout de même ce point de vue.

Élève : « Beaucoup d'élèves d'ici n'osent pas sortir d'ici [du quartier] parce qu'ils ont peur des regards des gens en dehors. (...) oui, je sors, mais moi ça va encore, mais c'est surtout les femmes voilées qui se sentent... (...) Il y a une fille qui a dit : ils ne me regardent pas parce que je suis étrangère, ils me regardent parce qu'ils m'aiment pas. »

Intervieweur : « Dans les médias, il y a beaucoup de débats à propos (...) des accommodements raisonnables, par exemple. » Élève : « Oui, j'en entends parler, mais pas de conflits, là. (...) les gens en jament, mais ça ne crée pas de... de chicane ou... ».

Enseignant : « Si quelqu'un te dit ma mère est enseignante et le mois prochain elle a plus le droit de porter ce qu'elle porte sur la tête depuis toujours c'est quoi l'impression sur l'enfant? C'est quoi l'impact sur l'enfant, qu'est ce qu'ils pensent de leur pays ici est ce que c'est vraiment leur pays ? (...) ils vont être moins confortables de dire : oui je suis Canadien je demeure au Québec et ça va bien. bah les perceptions politiques sociales, ils sont jeunes un peu pour avoir des perceptions politiques, mais ils en ont. »

5.3 Enfin, en ce qui concerne la **réponse des acteurs scolaires relativement au soutien dans la construction identitaire des jeunes**, l'école rapporte quelques stratégies pour favoriser le développement identitaire harmonieux des élèves, entre autres, des activités spéciales (parascolaires, soupers, semaine interculturelle), la création de liens avec les parents immigrants et leurs communautés, la valorisation des choix et des valeurs des élèves, leur écoute et la mise en place de moyens leur permettant de se reconnaître dans l'école.

Direction : « En fait, on a fait ça, dîners de filles... Pis c'est... Pis ça va au-delà de communauté... culturelle récente. (...) [Toutes les filles sont admises] Pis souvent même aussi quand on en voit seules on le fait en se disant que c'est aussi une façon de socialiser. Ce n'est pas juste de dire : « On essaie de prévenir ». C'est aussi une question de (...) elles peuvent prendre leurs places. Parce qu'on avait ici (...) un plus haut taux de décrochage chez les filles. »

Professionnel-EFC : « Bah on les amène à réfléchir là-dessus puis se poser des questions parce que c'est déchirant pour eux c'est sûr comme on a dit tantôt l'animation qu'on avait faite sur les différentes appartenances, bah ça

suscitait beaucoup d'échanges ... (...) y en a qui viennent ici comme un refuge un peu dans le local parce que on discute on les écoute, juste les écouter parfois on a pas besoin de faire un gros projet pour je sais pas, changer le monde. Juste écouter cet enfant-là, ça peut aider et il va se sentir bien, il va retourner avec une confiance que voilà j'ai retrouvé quelqu'un qui est là. »

Élève : « La première activité qui se passe en bibliothèque, ils vont présenter leur langue et leur culture, mais personne n'est venu. Mais quand c'est bouffé, il y a beaucoup de personnes qui veulent manger. »

Certains acteurs mentionnent toutefois que la construction identitaire des jeunes ÉII n'est pas leur responsabilité ni celle de l'école. D'autres évoquent à l'inverse la mission de socialisation de l'école québécoise pour justifier la nécessité de jouer un rôle dans cette construction identitaire. Dans la plupart des écoles, le personnel admet d'emblée qu'il se sent peu outillé et même dépourvu pour répondre aux besoins des élèves.

Professionnel-EFC : « Mais en fait des fois on nous demande, parce que on a eu des formations, de parler des sujets sensibles (...). Quand nous on a des formations, les profs l'ont pas nécessairement donc il y a des profs qui décident de pas l'aborder là parce qu'ils se sentent pas outillés pour répondre aux élèves. »

Par contre, de nombreux acteurs soulèvent également le rôle clé du personnel scolaire immigrant qui agit au sein de l'école comme modèle pouvant soutenir la réussite éducative et le développement identitaire des ÉII.

Professionnel-PED : « Moi, je pense que cela [qu'il y ait du personnel diversifié] doit avoir un impact positif dans le sens ça donne un..., un modèle positif de personne qui semble en réussite dans la vie. On s'entend ce n'est pas juste de travailler, la réussite dans la vie. Je pense que ça donne un modèle et que ça reflète la société. Si on a juste des profs qui sont unilingues, francophones blancs, ce n'est pas réaliste là. »

En somme, malgré des enjeux bien présents dans plusieurs milieux, peu de pratiques semblent implantées à une échelle systémique pour soutenir la construction identitaire des ÉII.

Réponse à l'objectif de recherche 3

Nous avons enfin examiné de quelle manière chacune des dimensions du climat scolaire interculturel pouvait être associée à l'engagement et au rendement scolaires des élèves. Ces analyses ont été réalisées à partir des données tirées des questionnaires (voir détails, tableaux 5 à 9, p. 78 à 82, annexe I). Les résultats indiquent d'abord que, de façon cohérente avec les études antérieures, les ÉII qui ont participé à l'étude, et encore plus les élèves de 1^{re}

génération, rapportent un niveau d'engagement scolaire plus élevé que leurs pairs de 3^e génération et plus. Les écarts entre les groupes en faveur des ÉII sont toutefois plus importants au niveau de l'engagement affectif ($F(2,1571) = 12,40, p < ,001$) et cognitif ($F(2,1571) = 20,19, p < ,001$), puisqu'il n'existe pas de différence au niveau de l'engagement comportemental ($F(2,1571) = 2,097, p = ,12$). Par ailleurs, au niveau des notes, les résultats suggèrent que les ÉII rapportent un rendement plus faible en français ($F(2,1571) = 10,55, p < ,001$), mais équivalent à celui des élèves de 3^e génération en mathématiques ($F(2,1571) = 0,55, p = ,58$).

Par ailleurs, les résultats suggèrent que la plupart des échelles du climat, telles que perçues par les élèves, sont associées à leur engagement comportemental, affectif et cognitif ainsi qu'à leurs notes en français et en mathématiques. Ces résultats sont résumés dans les tableaux 5 à 9. Par ailleurs, des analyses supplémentaires nous ont permis d'établir qu'il n'existe pas de différences notables entre les établissements au niveau des liens entre les échelles du climat interculturel et les indicateurs de la réussite éducationnelle des élèves. Cela signifie qu'une même échelle, par exemple, la présence de relations chaleureuses entre les élèves et leurs enseignants, a un impact similaire (ou est associée de la même façon, dans ce cas, positivement) et a le même poids sur le rendement et sur l'engagement des élèves dans toutes les écoles. Ainsi, nos résultats ont permis d'établir que, sauf exceptions, les liens entre les échelles du climat et les indicateurs du rendement et de l'engagement des élèves sont généralement similaires pour la majorité des élèves, indépendamment de leur statut générationnel. Nos résultats seront donc présentés ci-dessous surtout de façon générale, pour l'ensemble des élèves. Lorsque ce sera pertinent, les différences spécifiques relevées en fonction du statut générationnel des élèves seront toutefois détaillées.

Au niveau de l'engagement de l'école en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté (dimension 1), les résultats suggèrent que, dans toutes les écoles, lorsque les élèves perçoivent un bon climat d'équité et de justice et lorsqu'ils ont l'impression que les règles sont appliquées de manière juste et équitable, ils ont plus tendance à s'engager à l'école et à réussir en français et en mathématiques. Par contre, ce climat de justice et d'équité serait associé plus fortement au rendement et à l'engagement des élèves de 3^e génération et plus comparativement aux ÉII. De plus, la perception qu'ont les élèves à propos de l'accueil que réserve l'école à leurs parents et de la collaboration école-famille semble également

importante, surtout pour leur engagement scolaire, mais également (de manière plus faible) pour leur rendement. Dans les deux cas, ces facteurs sont associés positivement à la réussite éducative des élèves, mais encore davantage pour les élèves de 2^e génération qui se distinguent significativement de leurs pairs de 1^{re} génération à cet égard.

Nos résultats suggèrent par ailleurs que lorsque les élèves perçoivent que leur école accorde plus de **place à la diversité ethnoculturelle et religieuse dans les curriculums, les manuels et dans l'enseignement** (dimension 2.2), ils rapportent un engagement affectif et cognitif accru. Par contre, cette fois, l'association entre cette échelle est plus grande sur l'engagement des élèves de 3^e génération et plus que sur l'engagement des ÉII.

Au niveau de **la qualité des relations interculturelles qui existent entre les élèves** (dimension 4.1), les résultats indiquent que lorsque les élèves perçoivent que leur école *valorise les relations harmonieuses entre élèves d'origines diverses*, ils rapportent un niveau d'engagement accru et de meilleures notes en français, mais pas en mathématiques. L'association entre cette échelle est toutefois plus importante pour les élèves de 2^e génération que pour les autres élèves. Par ailleurs, le fait d'avoir des *amis d'une autre origine que soi* est aussi associé au rendement scolaire des élèves en français et en mathématiques et à leur engagement cognitif, mais uniquement pour les jeunes de 1^{re} génération. De plus, pour tous les élèves, *l'aisance à discuter de divers sujets personnels* ou à débattre avec des élèves d'une autre origine que soi est d'abord associée positivement à leur engagement affectif ainsi qu'à leur rendement en mathématiques. Cette échelle du climat est également associée positivement à l'engagement cognitif et au rendement des élèves en français, mais uniquement pour les élèves de 1^{re} génération.

Au niveau de la qualité des relations entre les élèves et le personnel (dimension 4.2), nos résultats suggèrent que la présence de relations chaleureuses et amicales avec les enseignants, les rétroactions positives que ces derniers font à leurs élèves et les attentes positives qu'ils ont à l'égard de ces derniers sont associées positivement à tous les indicateurs de l'engagement et du rendement pour tous les élèves (voir les tableaux 5 à 9). Par contre, ces échelles sont associées de manière plus importante à l'engagement et au rendement des élèves de 3^e génération et plus comparativement à l'engagement et au rendement des ÉII. À l'inverse, le fait de vivre des conflits avec les enseignants ou la présence d'un climat de

violence ou d'insécurité au sein de l'école sont associés négativement à la réussite éducative de tous les élèves.

Enfin, le fait que les élèves perçoivent un **écart entre les valeurs de l'école et celles de leur famille** (dimension 5) est associé à leur désengagement scolaire, au niveau affectif et comportemental. Par contre, cette association significative s'applique uniquement aux élèves de 3^e génération et plus. Bien qu'ils puissent sembler surprenants, ces résultats pourraient suggérer qu'il existe dans notre échantillon un certain nombre d'élèves de 3^e génération ou plus pour qui les écarts de valeurs école-famille pourraient être tributaires d'autres facteurs, comme du contexte socioéconomique dans lequel ils vivent.

En somme, les résultats indiquent que les échelles du climat scolaire interculturel sont associées positivement à l'engagement et au rendement de la majorité des élèves, qu'ils soient ou non issus de l'immigration. Par contre, alors que l'accueil des parents, la collaboration école-famille et la valorisation par l'école de relations harmonieuses entre élèves d'origines diverses sont les échelles qui sont associées de manière plus importante à l'engagement et au rendement des élèves de 2^e génération contrairement aux autres élèves, pour leurs pairs de 1^{re} génération, c'est le fait d'avoir des amis d'une autre origine ainsi que de se sentir à l'aise de discuter avec ses pairs qui serait le plus associé à leur rendement en français et à leur engagement. Ces résultats militent donc en faveur tant de l'établissement d'un partenariat accru entre l'école et les familles immigrantes que de la mise en place de stratégies pour favoriser le maillage entre les élèves de 1^{re} génération et les autres élèves et ce, dès l'entrée en classe d'accueil.

Tableau 5. Associations multivariées entre le rendement scolaire en français et les échelles du climat interculturel

		Régressions multivariées				Différences de groupes - Test de Wald		
	ÉCHELLES	Global	G1	G2	G3	G1 vs G2	G1 vs G3	G2 vs G3
D1	Climat de justice	,160***	,064	,181***	,175***	2,393	5,702*	1,179
	Climat d'équité	,157***	,094*	,176***	,136***	,906	1,191	,044
	Accueil des parents	,146***	,152***	,163***	,098**	,012	,819	0,802
	Collaboration école-famille	,058*	,053	,064	,042	,024	,015	,077
D2	Place accordée à la diversité	,048	-,062	,020	,160***	1,566	12,889***	6,175*
D4	Valorisation par l'école des relations entre élèves d'origines diverses	,092***	,015	,166***	,077	4,378*	,951	1,252
	Amis d'origines diverses	,019	,148***	,079	,049	1,967	3,277	,217
	Aisance à discuter de divers sujets avec les amis d'origines diverses	,054*	,105*	,116**	,004	,008	2,809	3,243
	Climat relationnel entre les élèves	,114***	,022	,113**	,177***	1,769	5,612*	1,392
	Relations chaleureuses avec les enseignants	,15***	,031	,171***	,198***	4,864*	7,699**	,294
	Relations conflictuelles avec les enseignants	-,166***	-,175***	-,123**	-,182***	,823	,000	1,035
	Rétroactions négatives	-,197***	-,162***	-,180***	-,219***	,004	,944	0,991
	Attentes élevées, opportunités et choix	,148***	,063	,170***	,184***	2,332	3,928*	,346
	Climat relationnel entre les élèves et les adultes	,108***	,039	,126**	,233***	1,687	10,678**	4,241*
	Climat de sécurité chez les élèves	-,084***	-,006	-,114**	-,098*	2,380	2,069	,018
	Écart de valeurs école-famille	-,031	,051	,005	-,061	,526	2,977	1,396

Notes : * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Global – Échantillon total; G1 – 1^{re} génération; G2 – 2^e génération; G3 – 3^e génération et plus

Tableau 6. Associations multivariées entre le rendement scolaire en mathématiques et les échelles du climat interculturel

		Régressions multivariées				Différences de groupes - Test de Wald		
	ÉCHELLES	Global	G1	G2	G3	G1 vs G2	G1 vs G3	G2 vs G3
D1	Climat de justice	,060*	,075	,050	,062	,199	,005	,239
	Climat d'équité	,072**	,093	,072	,050	,163	,217	,009
	Accueil des parents	,068***	,090	,089*	,030	,006	,948	,937
	Collaboration école-famille	,038	,124**	,012	-,017	2,639	4,431*	,228
D2	Place accordée à la diversité	,038	,082	-,019	,047	2,469	,235	1,434
D4	Valorisation par l'école des relations entre élèves d'origines diverses	,046	-,019	,123**	,024	4,640*	,481	2,624
	Amis d'origines diverses	,041	,138**	,048	,001	2,348	4,975*	,637
	Aisance à discuter de divers sujets avec les amis d'origines diverses	,041	,078	,067	-,010	,019	1,954	1,746
	Climat relationnel entre les élèves	,080**	,085	,093*	,059	,028	,159	,376
	Relations chaleureuses avec les enseignants	,099***	,138**	,096*	,065	,213	1,194	,363
	Relations conflictuelles avec les enseignants	-,080***	-,084	-,068	-,084*	,047	,004	,028
	Rétroactions négatives	-,178***	-,137**	-,165***	-,221***	,117	1,637	,985
	Attentes élevées, opportunités et choix	,101***	,115*	,100*	,084*	,033	,122	,032
	Climat relationnel entre les élèves et les adultes	,076***	,098*	,031	,142***	,894	,520	3,227
	Climat de sécurité chez les élèves	-,090***	-,026	-,075	-,146***	,524	3,269	1,261
D5	Écart de valeurs école-famille	-,014	,083	-,001	-,108**	1,649	8,478**	3,472

Notes : *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

Global – Échantillon total; G1 – 1^{re} génération; G2 – 2^e génération; G3 – 3^e génération et plus

Tableau 7. Associations multivariées entre l'engagement comportemental et les échelles du climat interculturel

		Régressions multivariées				Différences de groupes - Test de Wald		
	ÉCHELLES	Global	G1	G2	G3	G1 vs G2	G1 vs G3	G2 vs G3
D1	Climat de justice	-,162***	-,053	-,148***	-,274***	1,510	13,400***	7,426**
	Climat d'équité	-,193***	-,103*	-,184***	-,272***	,891	7,417**	3,987*
	Accueil des parents	-,218***	-,121**	-,218***	-,281***	1,497	3,806*	,543
	Collaboration école-famille	-,151***	-,076	-,232***	-,135***	5,191*	,664	2,213
D2	Place accordée à la diversité	-,035	,019	-,045	-,082*	,880	2,848	,339
D4	Valorisation par l'école des relations entre élèves d'origines diverses	-,11***	-,069	-,131**	-,137***	,691	,897	,020
	Amis d'origines diverses	,074**	,028	,008	,122	,100	1,843	3,094
	Aisance à discuter de divers sujets avec les amis d'origines diverses	-,053*	-,054	-,101*	-,021	,478	,231	1,538
	Climat relationnel entre les élèves	-,193***	-,110*	-,183***	-,272***	1,111	4,055*	1,078
	Relations chaleureuses avec les enseignants	-,146***	-,098*	-,152***	-,177***	,910	1,566	,022
	Relations conflictuelles avec les enseignants	,461***	,421***	,433***	,512***	,107	,826	,310
	Rétroactions négatives	,376***	,381***	,388***	,362***	,009	,086	,203
	Attentes élevées, opportunités et choix	-,116***	-,059	-,097*	-,190***	,322	3,787*	1,972
	Climat relationnel entre les élèves et les adultes	-,153***	-,13**	-,253***	-,284***	3,202	4,494*	,101
	Climat de sécurité chez les élèves	,232***	,15***	,221***	,291***	1,018	3,673	,808
D5	Écart de valeurs école-famille	,092***	,001	,015	,228***	,047	11,189***	10,622**

Notes : *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

Global – Échantillon total; G1 – 1^{re} génération; G2 – 2^e génération; G3 – 3^e génération et plus

Tableau 8. Associations multivariées entre l'engagement affectif et les échelles du climat interculturel

		Régressions multivariées				Différences de groupes - Test de Wald		
	ÉCHELLES	Global	G1	G2	G3	G1 vs G2	G1 vs G3	G2 vs G3
D1	Climat de justice	,143***	,114*	,155***	,219***	,099	5,612*	5,912*
	Climat d'équité	,180***	,162***	,211***	,210***	,095	1,715	1,544
	Accueil des parents	,277***	,241***	,299***	,283***	,191	,332	,023
	Collaboration école-famille	,307***	,308***	,348***	,253***	,367	,230	1,325
D2	Place accordée à la diversité	,224***	,246***	,160***	,265***	1,725	,743	4,555*
D4	Valorisation par l'école des relations entre élèves d'origines diverses	,155***	,227***	,136**	,135***	1,923	1,150	,073
	Amis d'origines diverses	,058*	,035	,006	,033	,222	,004	,233
	Aisance à discuter de divers sujets avec les amis d'origines diverses	,043	,042	,065	,019	,087	,101	,447
	Climat relationnel entre les élèves	,269***	,29***	,284***	,226***	,027	,668	,590
	Relations chaleureuses avec les enseignants	,443***	,411***	,482***	,437***	2,314	1,085	,273
	Relations conflictuelles avec les enseignants	-,276***	-,257***	-,262***	-,289***	,007	,208	,334
	Rétroactions négatives	-,262***	-,200**	-,263***	-,298***	,429	2,733	1,425
	Attentes élevées, opportunités et choix	,381***	,365***	,353***	,405***	,113	1,894	3,612
	Climat relationnel entre les élèves et les adultes	,451***	,446***	,445***	,471***	,024	,989	1,564
	Climat de sécurité chez les élèves	-,181***	-,121**	-,222***	-,189***	1,727	1,099	,082
D5	Écart de valeurs école-famille	-,096***	-,076	-,070	-,150***	,052	1,86	3,07

Notes : *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

Global – Échantillon total; G1 – 1^{re} génération; G2 – 2^e génération; G3 – 3^e génération et plus

Tableau 9. *Associations multivariées entre l'engagement cognitif et les échelles du climat interculturel*

		Régressions multivariées				Différences de groupes - Test de Wald		
	ÉCHELLES	Global	G1	G2	G3	G1 vs G2	G1 vs G3	G2 vs G3
D1	Climat de justice	,101***	,110*	,114**	,197***	,003	4,768*	5,769*
	Climat d'équité	,112***	,109**	,163***	,16***	,328	1,752	,927
	Accueil des parents	,226***	,241***	,234***	,241***	,059	,214	,561
	Collaboration école-famille	,208***	,280***	,165***	,179***	1,918	,403	,428
D2	Place accordée à la diversité	,125***	,125**	,077	,161***	,381	1,343	3,352
D4	Valorisation par l'école des relations entre élèves d'origines diverses	,113***	,164***	,107*	,110**	,625	,080	,184
	Amis d'origines diverses	,113***	,151***	,033	-,006	3,048	4,844*	,364
	Aisance à discuter de divers sujets avec les amis d'origines diverses	,061*	,088*	,102*	-,023	,057	2,463	3,217
	Climat relationnel entre les élèves	,188***	,203***	,21***	,152***	,041	,069	,237
	Relations chaleureuses avec les enseignants	,223***	,166***	,238***	,259***	2,157	4,652*	,704
	Relations conflictuelles avec les enseignants	-,138***	-,074	-,087*	-,221***	,043	5,591*	5,439*
	Rétroactions négatives	-,195***	-,075	-,143***	-,323***	1,006	18,597***	13,034***
	Attentes élevées, opportunités et choix	,303***	,326***	,243***	,336***	1,089	2,454	6,297*
	Climat relationnel entre les élèves et les adultes	,287***	,248***	,21***	,351***	,167	6,888**	9,214**
	Climat de sécurité chez les élèves	-,078**	-,093*	-,045	-,109**	,443	,237	1,292
D5	Écart de valeurs école-famille	-,025	-,040	,001	-,098*	,366	1,339	2,868

Notes : *p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

Global – Échantillon total; G1 – 1^{re} génération; G2 – 2^e génération; G3 – 3^e génération et plus

BIBLIOGRAPHIE COMPLÈTE

- Agirdag, O., Van Avermaet, P. et Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Archambault, I., Janosz, M. et Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in math. *Journal of Educational Research*, 105, 319-328.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M-C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477.
- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 137-152). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F., Beck, I. A. et Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152, 106-115. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884>
- Asparouhov T. et Muthén B. (2012) Comparison of computational methods for high dimensional item factor analysis. Mplus Technical Report.
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à Papyrus, archives de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10117>
- Bingham, G. E. et Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 65-95). New York, NY: Springer.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative critique*. (Thèse de doctorat,

- Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à *Archipel*, archives de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6351/>
- Brault, M. C., Janosz, M. et Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for Learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire [CCIAMRS]. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/RapportAccRaisonnable.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société 2008-2010. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/conjuguer-equite-et-performance-en-education-un-defi-de-societe-2008-2010/
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Liège, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Franson, C. (1999). Mainstreaming learners of English as an additional language: The class teacher's perspective. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 59-71.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68(2), 351-363.

- Garcia, S. B. et Guerra, P. L. (2004). Deconstructing deficit thinking: Working with educators to create more equitable learning environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2013). Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre ensemble? *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 48(1), 99-114.
- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*. Paris, France : UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Juteau, D. (2018). Au cœur des dynamiques sociales : l'ethnicité. Dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, et J. Renaud (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. et Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Repéré à Papyrus, archives de publications électroniques de l'Université de Montréal : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17682/Lafortune Gina 2006 memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17682/Lafortune_Gina_2006_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lamanque-Bélanger, C. (2018). *La relation entre les interactions positives avec l'enseignant et les pairs sur l'engagement affectif des élèves du primaire immigrants et non-immigrants en milieux défavorisés* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Repéré à Papyrus, archives de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21303>
- Livingstone, A. M., Celemencki, J. et Calixte, M. (2014). Youth participatory action research and school improvement. The missing voices of Black youth in Montreal. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 37(1), 283-307.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., et Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120-131.

- Marks, A. K., Patton, F. et Coll, C. G. (2011). Being bicultural: A mixed-methods study of adolescents' implicitly and explicitly measured multiethnic identities. *Developmental Psychology*, 47(1), 270-288.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F. et Rousseau, C. (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Éphraïm, S., Lemire, F. et Swift, M. (2004). *La réussite scolaire des jeunes Noirs anglophones dans les écoles de langue française à Montréal : un bilan. Rapport de recherche*. Montréal, Canada.
- Miranda, A. O., Estrada, D. et Firpo-Jimenez, M. (2000). Differences in family cohesion, adaptability, and environment among Latino families in dissimilar stages of acculturation. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(4), 341-350.
- Morrisette, J. et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation, *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(1), 95-106.
- Morrisette, J., Diédhiou, S. B. M. et Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Montréal, Canada : Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.
- Murphy, T. (2014). *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, socioscolaire, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Repéré à Papyrus, archives de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11886>
- Muthén, L. et Muthén, B. (1998-2017). Mplus User's Guide. Eighth edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 48(2), 279-296.
- Oueslati, B., Mc Andrew, M. et Helly, D. (2011). Islam and Muslim cultures in Quebec French-language textbooks over three periods: 1980s, 1990s, and the present day. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1), 5-24.

- Pass, C., Mantero, M. (2009). (Un)covering the ideal: investigating exemplary language arts teachers' beliefs and instruction of English language learners. *Critical Inquiry in Language Studies*, (6)4, 269-291.
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2014). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation : divergences et convergences. Dans M. Potvin, J. Kuegler, C. Borri-Anadon, B. Low, J. Larochelle-Audet et S. Stille (dir.), *Equity, Inclusion and Culturally Responsive Pedagogy: Training and experiences of professional educators in Ontario and Quebec*. Numéro spécial de la revue *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 11(2), 53-58.
- Piet., G. et Grandjean, G. (2012). *L'école du vivre-ensemble*. Paris, France : Armand Colin.
- Sharkey, J. et Layzer, C. (2000). Whose definition of success? Identifying factors that affect English language learners' access to academic success and resources. *TESOL Quarterly*, 34(2), 252-368.
- Smokowski, P. R., Rose, R. et Bacallao, M. L. (2008). Acculturation and latino family processes: How cultural involvement, biculturalism, and acculturation gaps influence family dynamics. *Family Relations*, 57, 295-308.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E. et Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. et Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Sun, M. (2014). *The Educational Success of Chinese Origin Students in a French-Speaking Context: The Role of School, Family, and Community* (La réussite scolaire des élèves d'origine chinoise : impact des facteurs personnels, communautaires et structuraux), (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Repéré à *Papyrus*, archives de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10889>
- Thamin, N. (2011). Constructions identitaires d'acteurs sociaux plurilingues en contexte migratoire français : quelques éléments de réflexion pour une reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle. *Cahiers de l'ILOB (Individual Plurilingualism and Multilingual Communities in a Context of Official Bilingualism)*, 2(1).

- Triki-Yamani, A. et Mc Andrew, M. (2009). Perceptions du traitement de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulmans(es) du cégep au Québec. *Diversité Urbaine*, 9(1), 73-94.
- Bureau international d'éducation de l'UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : auteur. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Vaquera, E. (2009). Friendship, educational engagement, and school belonging: Comparing Hispanic and White adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(4), 492- 514.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations famille immigrantes/école en soutien à la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Vollmer, G. (2000). Praise and stigma: Teachers' constructions of the typical ESL students. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.
- Way, N., Becker, B. E. et Greene, M. L. (2006). Friendships among Black, Latino, and Asian American adolescents in an urban context. Dans L. Balter et C. S. Tamis-LeMonda (dir.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (p. 415-443). New York, NY: Psychology Press.
- White, N., La Salle, T., Ashby, J. S. et Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 349-359.