
Le vécu scolaire des élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud au secondaire

**État de la situation et perspectives pour
une intervention en faveur de leur réussite**

Mahsa Bakhshaei
Doctorante, Administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Marie Mc Andrew
Professeure titulaire, Administration et fondements de l'éducation
Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques
Université de Montréal

et

Théophano Georgiou
Étudiante au doctorat, Études intégrées en éducation
Université McGill

Rapport déposé à
la Direction des services aux communautés culturelles du
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

Automne 2012

L'équipe de recherche remercie la direction, les enseignants, le personnel non enseignant et les élèves des deux écoles participantes dont la collaboration a été essentielle à cette recherche. Nous remercions également les parents interviewés ainsi que les représentants des organismes communautaires qui nous ont fait part de leur vision de la problématique.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	VII
CHAPITRE I - INTRODUCTION.....	1
1.1 Présentation du projet.....	2
1.1.1 Problématique, pertinence et questions de recherche.....	2
1.1.2 La méthodologie de recherche.....	3
1.2 La structure du rapport.....	5
CHAPITRE II - LE PORTRAIT DE L'ÉCOLE A.....	6
2.1 Les perceptions des intervenants scolaires.....	7
2.1.1 Les caractéristiques de l'école et de la clientèle.....	7
2.1.2 Les caractéristiques de la clientèle sud-asiatique.....	10
2.1.2.1 Les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques.....	10
2.1.2.2 Le milieu familial.....	11
2.1.2.3 Le cheminement scolaire.....	13
2.1.2.4 L'intégration sociale.....	14
2.1.2.5 Les performances scolaires.....	14
2.1.2.6 La diplomation/L'abandon.....	15
2.1.2.7 L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants.....	16
2.1.2.8 La communication école-parents.....	16
2.1.2.9 Les interventions pédagogiques.....	16
2.1.2.10 Les activités de rapprochement.....	16
2.1.2.11 Les liens avec les organismes de la communauté sud-asiatique.....	17
2.1.2.12 Les interventions souhaitées.....	17
2.2 Les perceptions des élèves d'origine sud-asiatique.....	17
2.2.1 Le vécu scolaire.....	18
2.2.1.1 L'insertion sociale.....	18
2.2.1.2 Les premiers contacts avec l'école québécoise et les différences avec celle du pays d'origine.....	19
2.2.1.3 Les performances scolaires.....	19

2.2.2	Les aspirations/L'identité.....	19
2.2.2.1	Les aspirations éducatives.....	19
2.2.2.2	L'identité/Les valeurs.....	19
2.2.3	Les parents.....	20
2.2.3.1	L'implication dans la vie scolaire des enfants.....	20
2.2.3.2	La communication avec l'école.....	20
2.2.3.3	La participation aux activités de l'école.....	21
2.2.4	Les interventions souhaitées.....	21
 CHAPITRE III - LE PORTRAIT DE L'ÉCOLE B.....		22
3.1	Les perceptions des intervenants scolaires	23
3.1.1	Les caractéristiques de l'école et de la clientèle.....	23
3.1.2	Les caractéristiques de la clientèle sud-asiatique	25
3.1.2.1	Les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques	25
3.1.2.3	Le cheminement scolaire.....	27
3.1.2.4	L'intégration sociale.....	27
3.1.2.5	Les performances scolaires	28
3.1.2.6	La diplomation/L'abandon.....	28
3.1.2.7	L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants	29
3.1.2.8	La participation des parents aux activités de l'école	29
3.1.2.9	La communication école-parents.....	29
3.1.2.10	Les interventions pédagogiques	30
3.1.2.11	Les activités de rapprochement	30
3.1.2.12	Les liens avec les organismes de la communauté sud-asiatique	30
3.1.2.13	Les interventions souhaitées.....	30
3.2	Les perceptions des élèves d'origine sud-asiatique	31
3.2.1	Le vécu scolaire.....	31
3.2.1.1	L'insertion sociale	31
3.2.1.2	Les premiers contacts avec l'école québécoise et les différences avec celle du pays d'origine	32
3.2.1.3	Les performances scolaires	32
3.2.2	Les aspirations/L'identité.....	33
3.2.2.1	Les aspirations éducatives.....	33
3.2.2.2	L'identité/Les valeurs.....	33
3.2.3	Les parents.....	33
3.2.3.1	L'implication dans la vie scolaire des enfants.....	33
3.2.3.2	La communication avec l'école.....	34

3.2.3.3	La participation aux activités de l'école.....	34
3.2.4	Les interventions souhaitées.....	34
CHAPITRE IV - LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES.....		35
4.1	Les caractéristiques des organismes	36
4.1.1	Le Centre Jeunesse Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension	36
4.1.2	X.....	37
4.1.3	Le centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA).....	38
4.1.4	Le projet des Intervenant(e)s communautaires scolaires du quartier Côte-des-Neiges	39
4.2	Les caractéristiques de la communauté sud-asiatique desservie par ces organismes	40
4.2.1	L'intégration sociale.....	40
4.2.2	Les performances scolaires	41
4.2.3	La diplomation/L'abandon.....	41
4.2.4	Les différences avec le pays d'origine sur le plan de la réussite scolaire	42
4.2.5	L'implication des parents dans les études de leur enfant	42
4.2.6	Les relations école-communauté.....	42
4.2.7	Les relations familles-communauté.....	42
4.2.8	Les attentes des parents face à l'éducation et l'école.....	43
4.2.9	Les interventions souhaitées.....	43
CHAPITRE V - LES PERCEPTIONS DES PARENTS.....		45
5.1	Les caractéristiques générales des parents	46
5.2	Le profil de leur enfant	46

5.3 Les perspectives des parents	48
5.3.1 L'école fréquentée par leurs enfants	48
5.3.2 Le vécu scolaire de l'enfant.....	48
5.3.2.1 L'insertion sociale	48
5.3.2.2 Les performances scolaires	48
5.3.2.3 La diplomation/L'abandon	49
5.3.3 Les communications parents-école	49
5.3.4 Le rôle des parents dans l'éducation de l'enfant	49
5.3.5 Les attentes des parents	50
5.3.5.1 L'éducation de l'enfant	50
5.3.5.2 Le lien avec le pays d'origine.....	50
5.3.5.3 Les valeurs.....	50
5.3.6 Les différences avec le pays d'origine sur le plan de la réussite scolaire	51
5.3.7 Les interventions souhaitées.....	51
 CHAPITRE VI - SYNTHÈSE ET RECOMMANDATIONS	 52
6.1 Les grands constats de l'étude	53
6.1.1 Un rappel des principales différences entre les deux écoles	53
6.1.2 Le vécu scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud.....	54
6.1.2.1 Les caractéristiques des élèves	54
6.1.2.2 Les performances scolaires	54
6.1.2.3 L'intégration sociale.....	55
6.1.3 Les facteurs explicatifs	56
6.1.3.1 Les caractéristiques personnelles	56
6.1.3.2 Le cheminement scolaire.....	56
6.1.3.3 La famille	57
6.1.3.4 La communauté	57
6.1.3.5 Le système scolaire	57
6.2 RECOMMANDATIONS	58
 BIBLIOGRAPHIE.....	 62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Liste des entrevues réalisées	4
Tableau II	Répartition des élèves inscrits à l'école A selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents	8
Tableau III	Répartition des élèves inscrits à l'école A selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison	9
Tableau IV	Répartition des élèves originaires de l'Asie du Sud de l'école A selon les lieux de naissance des élèves et de leurs parents	10
Tableau V	Répartition des élèves de l'école B selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents	24
Tableau VI	Répartition des élèves de l'école B selon la langue maternelle et la langue parlée à la maison	24
Tableau VII	Répartition des élèves originaires de l'Asie du sud de l'école B selon les lieux de naissance des élèves et de leurs parents	25
Tableau VIII	Lieu de naissance des jeunes fréquentant Jeunesse Unie.....	37
Tableau IX	Caractéristiques des parents interviewés et de leurs enfants	47

CONFIDENTIEL

CHAPITRE I
INTRODUCTION

1.1 PRÉSENTATION DU PROJET

1.1.1 Problématique, pertinence et questions de recherche

Depuis le milieu des années 1990, l'immigration constitue le principal moteur de la croissance démographique au Québec. Dans un tel contexte, l'intégration scolaire des jeunes immigrants dans une vision d'égalité et d'équité représente un objectif prioritaire. L'atteinte de cet objectif est nécessaire à la prospérité de la province, mais également à la réussite du projet migratoire des familles (Corak, 2005). Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec a adopté en 1998 la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui s'engage avant tout à garantir à tous les élèves, indépendamment de leur origine ethnoculturelle, les mêmes chances de réussite dans la poursuite de leur carrière scolaire (MEQ, 1998).

Plusieurs recherches réalisées auprès d'échantillons d'élèves d'origine immigrée révèlent l'existence de problèmes scolaires chez ces élèves et ce, en particulier chez les nouveaux arrivants allophones et chez certains élèves issus des minorités visibles (Mc Andrew et Cicéri, 1997; Beiser *et al.*, 1998; Anisef *et al.*, 2001). Cependant, on ne peut pas affirmer qu'en général, les élèves d'origine immigrée éprouvent plus de problèmes scolaires que leurs pairs natifs du Canada. De nombreuses recherches montrent que la situation est très variable selon les sous-groupes visés : les élèves sinophones ont des résultats supérieurs à la moyenne, tandis que les locuteurs du créole ont des performances inférieures à la moyenne (Mc Andrew *et al.*, 2009).

Cependant, certains expriment, encore aujourd'hui, des craintes à l'idée que des recherches soient menées sur des groupes ethniques spécifiques. Sans nier le bien-fondé de telles craintes, notamment sur le plan éthique, ne pas tenir compte des particularités de certains groupes ethniques peut nuire à la planification d'interventions ciblées à leur intention ou à celle de sous-groupes particulièrement à risque. Cela nous empêche également d'avoir un portrait clair de la réalité vécue par les élèves issus de l'immigration et de connaître certains facteurs permettant d'expliquer leurs réussites et leurs difficultés. Différentes études portant sur la réussite scolaire de sous-groupes particuliers parmi les élèves issus de l'immigration (Mc Andrew, Ledent et Ait-Saïd, 2006; Mc Andrew *et al.*, 2009; Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2010; Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2010) se sont résolument inscrites dans cette perspective. C'est dans cette même voie que nous souhaitons nous engager dans cette recherche qualitative sur les jeunes originaires de l'Asie du Sud.

En effet, les résultats d'une recherche récente sur la réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire (Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2010) révèlent que les élèves de ce groupe (Inde, Bangladesh, Pakistan et Sri Lanka) ont un profil de diplomation extrêmement faible au secteur français. De plus, comparativement aux élèves provenant d'autres régions (l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient, l'Amérique centrale et du Sud, les Antilles et l'Afrique subsaharienne, l'Asie de l'Est, l'Asie du Sud-Est et l'Europe de l'Est), ils présentent le plus fort taux de décrochage et ce, même quand on tient compte de leur départ élevé du Québec avant l'âge de 15 ans.

Selon le dernier recensement (Statistique Canada, 2006), les Sud-Asiatiques forment le groupe ethnoculturel le plus important au Canada, surpassant pour la première fois les Chinois. En 2006, le nombre de la population canadienne originaire de l'Asie du Sud atteignait 1 262 900

personnes, ce qui représente un taux de croissance de 37,7 % par rapport au recensement de 2001. Statistique Canada (2010) prévoit que cette population à Montréal pourrait plus que doubler entre 2006 et 2031.

Ainsi, au Québec, la situation précaire des élèves originaires de l'Asie du Sud en milieu scolaire ne peut non seulement pas être ignorée, mais exige l'attention immédiate de divers intervenants.

Les recherches quantitatives de Mc Andrew et ses collègues (Bakhshaei, 2010; Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2010) révèlent que ce profil problématique des élèves originaires de l'Asie du Sud s'explique en partie par les caractéristiques négatives de ce groupe, tant de nature sociodémographique et linguistique que liées au processus de scolarisation. Cependant, une étude qualitative se révèle impérative pour avoir une connaissance approfondie des problèmes, des particularités et des besoins de ces élèves.

La présente recherche vise à documenter l'expérience scolaire et sociale des jeunes Québécois originaires de l'Asie du Sud, qu'ils soient de première ou de deuxième génération. Elle cherche à répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les dynamiques sociales, familiales et scolaires qui influencent la réussite scolaire de ces élèves ?
2. Quelles sont les interventions à mettre en œuvre à cet effet ?

1.1.2 La méthodologie de recherche

Ce projet a donné lieu à la réalisation d'une étude exploratoire dans deux établissements secondaires francophones de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Ces écoles ont été choisies en raison de la présence, au sein de leur clientèle, d'un nombre significatif d'élèves originaires de l'Asie du Sud.

Dans un premier temps, à chaque école, nous avons interrogé un ou deux membres de la direction (entrevues individuelles ou de groupe), ainsi que certains enseignants et membres du personnel non enseignant (trois ou quatre entrevues individuelles ou de groupe, selon les suggestions de la direction). Nous voulions cerner leur perception des particularités et des besoins de ces élèves, de leurs parents et de leur communauté et identifier, le cas échéant, les interventions souhaitées pour favoriser la réussite de ce groupe. Par la suite, nous avons animé trois entrevues (individuelles ou de groupe) avec les élèves d'origine sud-asiatique de secondaire 4 ou 5 afin de recueillir leurs perceptions sur leur vécu quotidien à l'école. Nous avons essayé de choisir des élèves de différents pays sud-asiatiques, de 1^{ère} et de 2^e génération, des filles et des garçons. Parallèlement, nous avons interrogé les représentants de divers organismes de la communauté sud-asiatique ou de la société civile qui œuvrent auprès des familles d'origine sud-asiatique. Nous voulions, d'une part, connaître les relations de la communauté ou des parents avec le système scolaire québécois et la façon dont ils perçoivent la réussite à l'école et d'autre part, connaître les liens et conflits potentiels entre les valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants et celles que favorise l'école québécoise (quatre entrevues individuelles). Finalement, nous nous sommes appuyées sur ces organismes pour interviewer quatre parents d'origine sud-asiatique où nous avons abordé les mêmes dimensions qu'avec les organismes communautaires (Tableau I).

Rappelons toutefois que, comme dans d'autres études portant sur la problématique des élèves vulnérables, les élèves que nous ont désignés les écoles ou les parents que nous avons pu rejoindre risquent peu de représenter le profil type de la communauté sud-asiatique. Les personnes rencontrées nous ont apporté des témoignages directs et personnels sur certaines problématiques qu'ils partagent avec leur communauté (langue, identité), mais, dans d'autres cas (pauvreté, problèmes scolaires), ils ont plutôt parlé de leurs perceptions de la situation vécue par d'autres membres de la communauté.

Tableau I
Liste des entrevues réalisées

École A	
Direction	1. Une entrevue individuelle avec le directeur adjoint du secondaire 1 et du secteur de l'accueil
Enseignants et personnel non enseignant	1. Une entrevue individuelle avec l'enseignante d'anglais, secondaire 2. Une entrevue individuelle avec une enseignante de l'accueil (sous scolarisés) 3. Une entrevue individuelle avec une enseignante de l'accueil 4. Une entrevue individuelle avec la technicienne en prévention de la délinquance
Élèves	1. Une entrevue de groupe avec deux filles d'origine indienne 2. Une entrevue individuelle avec une fille d'origine pakistanaise 3. Une entrevue individuelle avec un garçon d'origine sri-lankaise
École B	
Direction	1. Une entrevue de groupe avec le directeur général et le directeur adjoint du secondaire 4 et 5 et du secteur de l'accueil
Enseignants et personnel non enseignant	1. Une entrevue de groupe avec trois enseignants du secteur régulier 2. Une entrevue de groupe avec deux enseignantes de l'accueil 3. Une entrevue individuelle avec la conseillère en orientation
Élèves	1. Une entrevue de groupe avec deux filles d'origine indienne 2. Une entrevue de groupe avec deux garçons d'origine bengali 3. Une entrevue individuelle avec une fille d'origine sri-lankaise
Intervenants communautaires	
La Table de concertation jeunesse de Côte-des-Neiges, le projet d'Intervenant(e)s Communautaires Scolaires (ICS) Le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (SCFSA/SAWCC) Le Centre communautaire Jeunesse Unie de Parc-Extension X - service d'aide et de liaison pour immigrants	
Parents	
1. Deux entrevues individuelles avec deux mères d'origine pakistanaise 2. Deux entrevues individuelles avec deux pères d'origine sri-lankaise	

Pour chaque catégorie de répondants, nous avons développé un canevas d'entrevue spécifique sur les thématiques suivantes : l'intégration sociale, le cheminement et les performances scolaires, la diplomation/l'abandon, les relations école-famille-communauté.

Le contenu des entrevues, qui ont été enregistrées avec l'accord des répondants, a été retranscrit et analysé de façon qualitative.

1.2 LA STRUCTURE DU RAPPORT

Outre le chapitre 1 qui décrit la recherche et la démarche méthodologique, ce rapport compte cinq autres chapitres. Les deux premiers présentent un portrait de chaque école secondaire étudiée, basé sur les informations recueillies auprès des intervenants scolaires et des élèves originaires de l'Asie du Sud. Ces deux chapitres sont structurés de la même manière. La première partie décrit l'école et la clientèle des jeunes d'origine sud-asiatique à partir des perceptions des intervenants scolaires, et des données statistiques et autres documents fournis par l'école, la CSDM, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. La seconde partie présente le point de vue des élèves interviewés. Le chapitre 4 fait une synthèse des informations recueillies auprès des représentants du milieu communautaire. Le chapitre 5 présente la synthèse des informations recueillies auprès des parents. Enfin, en guise de conclusion, le chapitre 6 montre les tendances majeures se dégageant de notre recherche, et émet quelques recommandations relatives aux actions à mettre en œuvre afin de soutenir l'intégration scolaire et sociale des jeunes originaires de l'Asie du Sud au secteur français.

CONFIDENTIEL

CHAPITRE II

LE PORTRAIT DE L'ÉCOLE A

2.1 LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES

À l'école A, tel que mentionné plus haut, les perceptions des intervenants ont été recueillies lors de quatre entrevues différentes.

Nous avons d'abord rencontré le directeur adjoint de l'école qui est responsable de l'encadrement pédagogique des enseignants et des élèves du secondaire 1 et du secteur de l'accueil. Il est directeur adjoint à cette école depuis trois ans et est également responsable des dossiers culturels et communautaires de l'école, ainsi que de la valorisation scolaire. Avant d'occuper son poste à l'école A, il a été, enseignant en éducation physique, pendant dix ans et conseiller pédagogique pour toute la CSDM en éducation physique et en santé pendant trois ans.

Nous avons également interviewé individuellement quatre membres du personnel enseignant et non enseignant de l'école, soit une enseignante d'anglais langue seconde en secondaire 1, deux enseignantes de français à l'accueil et une technicienne en prévention de la délinquance. La première travaille à l'école A depuis quinze ans. Elle a enseigné presque toujours la même matière au même niveau. De plus, elle a occupé, de manière temporaire, les postes de conseillère pédagogique et de directrice adjointe à la même école. Quant aux enseignantes de l'accueil, l'une est spécialiste des élèves identifiés comme sous-scolarisés. Elle occupe ce poste depuis huit ans. Auparavant, elle enseignait la géographie. Elle a aussi fait un petit séjour, comme remplaçante, dans les bureaux administratifs de la même école. L'autre enseignante de l'accueil est à l'école A depuis 18 ans. Elle enseigne ce type de classe depuis qu'elle est à cette école. Elle est également chargée de cours à l'Université de Québec à Montréal (UQÀM), au niveau du baccalauréat, en Enseignement du français langue seconde. La technicienne d'intervention en délinquance, titulaire d'un baccalauréat dans ce domaine, travaille auprès des élèves de l'école A depuis juillet 2010, mais elle occupe des postes similaires à la CSDM depuis novembre 2008. Avant de travailler dans les écoles, elle a œuvré six ans auprès des itinérants en réinsertion sociale dans les Auberges du cœur et au refuge des jeunes de Montréal.

2.1.1 Les caractéristiques de l'école et de la clientèle

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

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

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

Environ 10 % de la population de l'école est inscrite au secteur d'accueil et de francisation dans lequel il y a deux programmes majeurs : les élèves sous-scolarisés et les élèves scolarisés.

L'école compte actuellement huit classes des sous-scolarisés et deux classes de scolarisés. Dans chaque classe de sous-scolarisés, il y a 14 élèves alors qu'il y en a 18 dans les classes de scolarisés. Il est intéressant de préciser qu'il y a dix ans, l'école avait le profil inverse et que les élèves sous-scolarisés étaient en minorité.

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

Le programme Motivation-Jeunesse qui alterne études et stages, est offert en partenariat avec l'organisme Motivation-Jeunesse 16/18 inc. et des organismes privés et publics de Montréal. Le projet concerne les jeunes raccrocheurs de 16 à 18 ans et vise à faciliter leur réinsertion scolaire ou leur intégration au marché de l'emploi. En moyenne, 50 élèves s'inscrivent chaque année à ce programme.

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

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

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

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

Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012).

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

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

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

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

Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012).

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

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

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

2.1.2 Les caractéristiques de la clientèle sud-asiatique

« Ce sont des élèves très effacés, très discrets qui travaillent très fort, mais qui n'ont pas toujours les résultats qui viennent avec. »

« Ils sont d'un respect exemplaire. Ils font ce qu'ils ont à faire. Ce n'est pas toujours les plus travaillants, mais je veux dire, il n'y a pas de difficultés comportementales. Ils sont là, ils font ce qu'ils ont à faire ou ils essaient de faire ce qu'ils ont à faire de mieux qu'ils peuvent avec les capacités qu'ils ont. »

Des intervenants de l'école A

2.1.2.1 Les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques

Le pays d'origine et le lieu de naissance – Selon le MELIS (2011b), environ 270 élèves de la clientèle de l'école A sont nés dans un pays sud-asiatique, soit le Pakistan (101), l'Inde (93), le Sri Lanka (52) et le Bangladesh (24). De plus, on compte 52 élèves dont au moins l'un des parents est né dans un pays sud-asiatique, soit l'Inde (21), le Pakistan (12), le Sri Lanka (10) et le Bangladesh (9) (Tableau IV). L'enseignante de l'accueil des sous-scolarisés nous précise que parmi ses élèves d'origine indienne, un bon pourcentage provient de l'État du Pendjab, de la ville d'Amritsar, située au nord-ouest du pays.

Tableau IV
Répartition des élèves originaires de l'Asie du Sud de l'école A
selon les lieux de naissance des élèves et de leurs parents
(Année scolaire 2010-2011)

École	Pays d'origine	1 ^{ère} génération	2 ^e génération
A	Inde	93	21
	Pakistan	101	12
	Bangladesh	24	9
	Sri Lanka	52	10
	Népal	1	
	SOUS-TOTAL, ASIE DU SUD	271	52
	Autres lieux de naissance	349	231
	Total – école	620	283

Source : MELIS (2011b).

Le sexe – En ce qui a trait à la répartition des élèves selon le sexe, le directeur adjoint affirme qu'il y a un nombre sensiblement équivalent de filles et de garçons.

Les connaissances et les usages linguistiques – Nos intervenants scolaires s'entendent pour dire qu'il est très rare qu'un élève originaire de l'Asie du Sud nouvellement arrivé puisse parler le français. Par ailleurs, d'après ces informateurs, et d'après nos propres observations informelles dans les couloirs de l'école et même pendant les entrevues avec les élèves, ces jeunes, quel que soit le pays d'où ils viennent, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, ont

généralement tendance à utiliser le plus souvent, leur langue maternelle ou l'anglais pour s'exprimer.

2.1.2.2 Le milieu familial

Le statut socioéconomique de la famille - Selon les intervenants de l'école A, la grande majorité des élèves d'origine sud-asiatique de l'école sont issus des familles défavorisées ou très défavorisées, surtout dans le cas des élèves de l'accueil qui viennent d'arriver au Canada. Toutefois, les intervenants précisent que ce n'est le cas que des élèves arrivés au cours des dix dernières années. En effet, ceux qui fréquentaient l'école auparavant ne semblaient pas être issus de familles très défavorisées. D'après l'un des intervenants, la plupart du temps, les familles des élèves originaires de l'Asie du Sud sont logées dans de petits appartements où s'entassent plusieurs personnes par pièce.

Par ailleurs, les intervenants scolaires nous rapportent un taux élevé de parents non scolarisés. Ils précisent cependant que les familles sikhes sont généralement assez éduquées et que l'éducation est très valorisée dans leur culture.

En ce qui a trait à la connaissance linguistique des parents, les intervenants scolaires nous disent que comme un nombre important de parents sont réfugiés et sont arrivés au Canada sans planifier, ils connaissent très rarement le français. Cependant, étant issus d'anciennes colonies britanniques, la plupart de ces parents ont des connaissances de base en anglais.

La structure familiale – Sur ce plan, les intervenants scolaires affirment que les familles originaires de l'Asie du Sud se caractérisent par une structure « traditionnelle », comptant une forte proportion de couples mariés avec au moins deux enfants. D'après le directeur adjoint de l'école, la plupart des familles sont un peu plus nombreuses que les familles québécoises.

La trajectoire migratoire familiale – Dans 90 % des cas, les familles des élèves d'origine sud-asiatique sont venues au Canada directement de leur pays. Il arrive qu'elles passent un peu de temps à Toronto ou à Vancouver, mais généralement, elles ne restent pas dans ces villes probablement parce que les parents n'y trouvent pas de travail, rapportent nos intervenants. Ces derniers nous relatent le cas des familles dont tous les membres n'immigrent pas en même temps. Un membre (généralement le père) ou quelques membres viennent d'abord, puis les autres le(s) suivent ultérieurement. Selon l'une des enseignantes de l'accueil, c'est le cas de beaucoup d'Indiens du Pendjab. D'après elle, bien que majoritairement les élèves soient accompagnés par au moins l'un de leurs parents, il arrive, quand ils sont un peu plus vieux, qu'ils viennent seuls accompagnés par un « gardien » qui est un adulte de leur communauté, âgé de plus de 21 ans. Cette enseignante pense que c'est plutôt le cas de jeunes qui, ayant subi des violences dans leur pays, sont demandeurs de l'asile au Canada. L'adolescent vient alors seul et habite avec un jeune de sa communauté à peine plus âgés que lui et qui travaille généralement nuit et jour. Par conséquent, le jeune étudiant est livré à lui-même. Par contre, l'enseignante juge que ces jeunes, semblent assez favorisés financièrement.

Les raisons de l'immigration de la famille – Selon les intervenants scolaires, la raison principale de l'immigration des familles originaires de l'Asie du Sud est l'amélioration de leurs conditions de vie : échapper à un système politique totalitaire (*sic*), profiter de la gratuité du

système scolaire et médical ainsi que de l'aide sociale. Cette dernière raison semble fréquente au sein des familles pakistanaïses dont les enfants fréquentent la classe d'accueil au secteur des élèves sous-scolarisés.

Les attentes familiales quant à l'éducation – La majorité des intervenants scolaires affirment que les familles originaires de l'Asie du Sud ont des attentes assez élevées vis-à-vis des acquisitions, et des comportements de leurs enfants à l'école, ce que les intervenants apprécient beaucoup. Cependant, dans le cas des élèves sous-scolarisés dont les familles semblent majoritairement démunies aux yeux des enseignantes, ces attentes élevées quant aux résultats sont irrationnelles. L'une des enseignantes nous explique que cela est dû au niveau d'éducation faible des parents et à leur grande méconnaissance du système scolaire québécois.

Toutefois, il semble que ces attentes soient beaucoup plus élevées en ce qui a trait aux comportements en classe et au respect à l'égard des enseignants. En effet, selon les intervenants, les parents exigent beaucoup que leurs enfants soient « sages » et « calmes ». Ils les encouragent à « fermer la bouche », à « écouter le professeur » et à « accepter tout ce qu'on leur dit ». Est-ce que l'enfant réussit bien ? Est-ce qu'il est particulièrement allumé ? Est-ce qu'il travaille ? Ces questions sont moins importantes pour les parents d'origine sud-asiatique. D'une part, les enseignants apprécient beaucoup ces encouragements de la part des parents parce qu'ainsi, ils n'ont pas de problèmes et de résistances de la part des élèves en classe. Mais d'autre part, ils pensent que cette culture de passivité est très éloignée des valeurs éducatives québécoises.

De plus, selon deux intervenantes, depuis une dizaine d'années, les aspirations éducatives des familles originaires de l'Asie du Sud ont plus ou moins changé. En effet, les familles d'immigration récente, semblent remettre complètement à l'école la responsabilité éducative de leurs enfants plutôt que de la partager avec elle. Cela peut s'expliquer par le profil socioéconomique particulièrement faible des immigrants d'origine sud-asiatique arrivés au cours des années dernières.

En ce qui concerne les différences intergroupes, selon nos intervenants scolaires, les attentes des familles d'origine indienne (en particulier celles des familles sikhes) sont beaucoup plus élevées que celles des familles d'autres pays.

La mobilité vers le pays d'origine – Tous les intervenants sont indisposés par les élèves qui partent en milieu d'année dans leur pays d'origine pour plusieurs semaines. Selon une intervenante, chaque année, un élève d'origine sud-asiatique sur vingt quitte l'école deux à trois mois pour un voyage dans le continent indien. Ils partent bien qu'on explique à leurs parents que la loi québécoise de l'instruction publique stipule qu'avant l'âge de 16 ans, on doit être à l'école 180 jours par année et que c'est désavantageux pour la performance des enfants.

Par rapport à l'aspiration éducative élevée que démontrent les parents d'origine sud-asiatique, ces longs départs semblent paradoxaux à nos intervenants scolaires, d'autant plus que majoritairement, la raison de ces voyages est le décès ou le mariage d'un(e) proche. Deux des intervenants expliquent que la dimension religieuse et familiale prime par-dessus tout dans l'échelle des valeurs sud-asiatiques et que l'éducation n'est pas une priorité. Cependant, selon les enseignants, ces voyages n'empêchent pas les élèves de réussir ou de continuer leurs études secondaires.

2.1.2.3 Le cheminement scolaire

Le niveau d'entrée au secondaire – D'après les intervenants de l'école, le niveau des élèves originaires de l'Asie du Sud à leur entrée au secondaire dépend largement de leur parcours au primaire, du milieu socioéconomique de leur famille, ainsi que de leur âge à l'arrivée. En effet, à l'exception des élèves qui ont, partiellement ou complètement, fait leur primaire au Québec, la grande majorité des élèves originaires de l'Asie du Sud, au moment de leur arrivée à l'école secondaire A, sont identifiés comme sous-scolarisés à moins qu'ils aient 12 ou 13 ans. Ces derniers se partagent en effet entre les sous-scolarisés et les scolarisés de manière équivalente, selon qu'ils sont allés à l'école publique ou privée dans leur pays d'origine. En ce qui a trait aux élèves scolarisés, normalement après une durée maximale d'un an et demie à l'accueil, ils se retrouvent au régulier (secondaire 1 ou 2). Il faut noter que selon les enseignantes à l'accueil, ces élèves, bien qu'étant scolarisés, restent un peu plus longtemps à l'accueil que les élèves dont la langue maternelle est de racine latine. Quant aux élèves identifiés comme sous-scolarisés, on les garde en moyenne deux ans en accueil. Par contre, selon une intervenante, même s'ils ont besoin de 30 mois d'accueil, on essaie d'éviter un passage si long dans ce type de classe pour éviter la perte de motivation, qui est une cause importante de décrochage. Après l'accueil, les élèves sous-scolarisés, continuent leurs études majoritairement en Cheminement particulier de formation.

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

L'âge à l'arrivée au secondaire – Selon nos intervenants scolaires, les élèves arrivent à tous âges, entre 12 et 17 ans et trois-quarts. Les intervenants n'ont pas remarqué de différences entre la moyenne d'âge à l'arrivée de ces élèves et celle de leurs pairs provenant d'autres régions. Cependant, une enseignante à l'accueil précise qu'au cours des dernières années, les élèves d'origine sud-asiatique arrivent plus âgés qu'avant.

La fréquence du changement d'école – Selon un intervenant, les élèves originaires de l'Asie du Sud, habitant majoritairement dans un quartier à proximité de l'école, changent rarement d'école, même au moment du passage de la classe d'accueil en classe ordinaire.

Le droit à l'école de langue anglaise – Les intervenants disent qu'il est très rare qu'un élève originaire de l'Asie du Sud ait droit à l'école anglaise. L'une des intervenants scolaires pense que même si un certain nombre de ces élèves a droit d'aller à l'école de langue anglaise, généralement, ils ne le savent pas. D'après cette enseignante, si ces élèves choisissent de fréquenter une école de langue française, c'est principalement à cause de la proximité de l'école et de la présence d'autres élèves d'origine sud-asiatique de leur quartier à cette école. De plus, cette intervenante précise que, dans le cas des élèves qui arrivent à 16 ou 17 ans, comme ils apprennent rarement le français à cet âge, au bout d'un an ou deux à l'accueil, une partie d'entre eux préfèrent continuer leurs études en anglais en Formation générale des adultes (FGA).

2.1.2.4 L'intégration sociale

Les intervenants affirment que vu le contexte multiculturel de l'école et vu qu'un grand nombre des élèves du sous-continent indien la fréquentent, l'intégration sociale des élèves d'origine sud-asiatique se fait presque sans problème. L'un d'eux la qualifie même d'excellente. Les intervenants s'accordent cependant pour dire que les élèves originaires de l'Asie du Sud de leur école se tiennent souvent ensemble. De plus, ils soulignent que ces élèves ont tendance à se regrouper selon leur langue maternelle et/ou leur sous-groupe ethnique. Selon la technicienne en prévention de la délinquance, e qui est en contact continu avec les élèves en dehors de la classe, les élèves d'origine sud-asiatique se protègent beaucoup entre eux. Si l'un d'eux a un problème, ils préfèrent s'en parler entre eux pour le régler, sans aller voir les intervenants de l'école.

Cela dit, cette intégration se limite principalement aux murs de l'école et entre les élèves eux-mêmes, les intervenants trouvent que l'intégration sociale des élèves à l'extérieur de l'école est problématique. La raison principale évoquée pour expliquer cela est le statut socioéconomique faible des parents qui vivent pour la plupart en état de survie, essayant de nourrir et de vêtir leur famille. Certains intervenants avancent également le fait que ces familles ont tendance à rester dans leur communauté et à se limiter à des activités à caractère religieux comme fréquenter le temple ou la mosquée.

Un intervenant estime que les garçons originaires de l'Asie du Sud ont davantage de chances de s'intégrer à la société québécoise que les filles parce que ces dernières sont très surveillées (parfois même par leurs petits frères moins âgés). Il rapporte aussi le mariage arrangé et précoce d'un nombre élevé de filles d'origine sud-asiatique (surtout vers le pays d'origine), ce qui selon lui limite leur intégration sociale.

Les intervenants de l'école A affirment tous qu'actuellement, les tensions entre les groupes ethniques sont plutôt rares à l'école. Cependant, ils affirment que ces tensions apparaissent plutôt entre élèves d'origine sud-asiatique (différentes groupes ethnolinguistiques) qu'entre eux et les élèves provenant d'autres régions.

Quant à la violence et aux actes criminels, la technicienne en prévention de la délinquance rapporte que les élèves originaires de l'Asie du Sud seraient souvent engagés dans de petites délinquances.

2.1.2.5 Les performances scolaires

Il a été difficile pour les intervenants de se prononcer sur la question de la performance scolaire à cause du manque de données statistiques à ce sujet. Ils précisent cependant que les élèves originaires de l'Asie du Sud ne forment pas un groupe homogène à cet égard : d'un côté, les élèves qui sont arrivés dans le système scolaire québécois au secondaire sont majoritairement identifiés comme sous-scolarisés; par contre, à l'autre extrême, 70 % des élèves du programme enrichi d'Actinium sont originaires de l'Asie du Sud. Le directeur adjoint de l'école précise toutefois que les élèves d'origine sud-asiatique réussissent généralement moins bien dans toutes les matières où il y a un aspect sociolinguistique (géographie, histoire, projet personnel) que dans les autres matières.

Selon nos intervenants, les filles originaires de l'Asie du Sud semblent plus sérieuses que les garçons et elles sont également plus nombreuses dans le programme enrichi. Une des intervenantes souligne que les parents exigent davantage des filles que des garçons, surtout en ce qui concerne leurs comportements. Cependant, certains intervenants ont évoqué le fait que, selon leur tradition, elles doivent se marier relativement tôt, comme un facteur démotivant dans leur performance scolaire.

Par ailleurs, les intervenants affirment que le bagage scolaire antérieur et les caractéristiques du système scolaire du pays d'origine influencent également la performance scolaire des élèves. La capacité des élèves à transférer leurs connaissances d'une langue à l'autre et le niveau de leur motivation sont révélés comme d'autres facteurs influençant la performance de ces élèves. Mais, les caractéristiques du milieu familial des élèves représentent le facteur le plus souvent mentionné par nos intervenants comme facteur de réussite.

2.1.2.6 La diplomation/L'abandon

Les intervenants ne peuvent donner un taux officiel de décrochage des élèves d'origine sud-asiatique dans leur école. Ils nous précisent cependant que le décrochage de ces jeunes dépend grandement de leur motivation personnelle, ainsi que de leur âge. Par ailleurs, ils affirment que les raisons de décrochage sont différentes chez les garçons et les filles.

Généralement, les garçons décrocheurs sont âgés de 17-18 ans. Ils quittent l'école française principalement parce qu'après deux ou trois ans en accueil, ils perdent leur motivation à apprendre le français. Certains d'entre eux vont continuer leurs études en FGA (en français ou en anglais), mais la plupart quittent l'école pour le marché de travail. Selon nos intervenants, dans leur culture d'origine, ils devraient généralement être capables de gagner leur vie et d'aider leur famille à cet âge. Dans le cas des élèves qui continuent leurs études dans d'autres secteurs, les intervenants nous disent que certains finissent leurs études, d'autres, non. Par contre, il est difficile pour les intervenants de nous décrire précisément la vie de ces jeunes après leur décrochage parce qu'au bout d'un an, ils ne reviennent plus les revoir. Ils sont toutefois sûrs que ces élèves arrivent rarement à l'université.

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

La plupart des intervenants affirment qu'il est rare que les décrocheurs se tournent vers des gangs de rue. Cependant, la technicienne d'intervention en délinquance nous parle des gangs des jeunes décrocheurs qui viennent chercher leur petit frère à l'école presque tous les jours. Ces groupes peuvent compter jusqu'à une vingtaine de personnes, surtout en été. Ils viennent à trois ou quatre voitures et font leur « show » devant tout le monde. Ils montrent aux autres élèves qu'ils sont des « anciens » de l'école. Ils viennent surveiller leurs petits frères, mais ils ne les accompagnent pas nécessairement jusqu'à la maison. Ils vérifient plutôt avec qui ils sont et ce qu'ils font. Selon cette intervenante, c'est plutôt le cas des jeunes originaires du Pakistan et du Sri Lanka.

2.1.2.7 L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants

Tous s'accordent pour dire que l'implication des parents originaires de l'Asie du Sud, en particulier celle des nouveaux arrivés, dans la vie scolaire de leurs enfants au niveau secondaire est faible, principalement parce qu'ils ne parlent pas français et parce qu'ils sont très préoccupés par les problèmes financiers. Une des enseignantes indique toutefois que les parents d'origine indienne, et particulièrement, les parents sikhs, sont plus impliqués que les parents d'origine pakistanaise.

2.1.2.8 La communication école-parents

D'après les intervenants scolaires, les parents originaires de l'Asie du Sud ne font normalement pas de démarches pour venir à l'école rencontrer les enseignants ou participer aux activités. Ce sont les enseignants et le personnel de l'école qui les convoquent. Toutefois, selon le directeur adjoint de l'école, c'est un groupe qui répond relativement bien aux lettres et quand ils sont convoqués, ils se présentent. Par contre, il semble que ce n'est pas toujours le cas des parents des élèves nouvellement arrivés. Une des enseignantes de l'accueil indique en effet qu'elle sollicite beaucoup la présence des parents en leur envoyant plusieurs messages de relance, et qu'elle fait même des appels téléphoniques.

Nos intervenants disent que la communication avec les parents se passe majoritairement soit en anglais soit par l'intermédiaire d'un interprète, la plupart du temps un élève de secondaire 4 ou 5 du comité d'interprètes de l'école. L'une des enseignantes à l'accueil préfère passer par un interprète plutôt que de communiquer en anglais parce qu'il n'est pas évident pour elle que les parents comprennent entièrement le message en anglais. L'autre enseignante insiste toujours pour dire au moins un mot dans leur langue et que les parents lui disent au moins *bonjour*, *bonsoir* ou *merci*. Pour cette enseignante, les rencontres avec les parents d'origine sud-asiatique sont très chaleureuses et ces derniers sont très reconnaissants du travail des enseignants. Selon une autre intervenante, ce sont généralement les mères qui viennent à l'école. Les contacts téléphoniques entre les parents et les enseignants sont par ailleurs très rares.

Lorsque l'école envoie des lettres aux parents, celles-ci sont en français, anglais et espagnol. Les parents qui en font la demande peuvent obtenir le code de vie de l'école dans une autre langue que le français, soit en anglais, en espagnol, en arabe, en bengali, en chinois, en portugais, en pendjabi, en tamoul, en turc et en vietnamien.

2.1.2.9 Les interventions pédagogiques

L'école a mis en place plusieurs mesures pédagogiques pour améliorer le rendement scolaire de ses élèves, quelle que soit leur langue maternelle et leur origine. Ces mesures sont volontaires et non coercitives, et elles ne visent aucun groupe en particulier. À cet égard, on mentionne notamment, les cours du samedi et le soutien aux devoirs qui sont offerts et encouragés, surtout en période d'examens.

2.1.2.10 Les activités de rapprochement

Le directeur adjoint de l'école déplore le fait qu'il n'y a aucune activité particulière de rapprochement entre l'école et les familles d'origine sud-asiatique. Il planifie cependant de

mobiliser des groupes de parents disponibles pour faire du bénévolat lors des rencontres de parents, des sorties ou des fêtes du début d'année afin de profiter de leur présence dans l'école pour les entendre et mieux les comprendre. L'école A reconnaît qu'une des forces de la communauté sud-asiatique c'est que ses membres sont déjà organisés en communauté et sont structurés. Cependant, l'école n'entretient aucun contact régulier avec ses organismes parce que peu d'entre eux mènent des activités orientées sur l'éducation. Or, l'école a l'intention d'intensifier ce type de contacts dans un avenir proche.

2.1.2.11 Les liens avec les organismes de la communauté sud-asiatique

L'école A n'est en contact avec aucun organisme de la communauté sud-asiatique. Selon son directeur adjoint, peu d'organismes sud-asiatiques sont en lien avec le milieu de l'éducation.

2.1.2.12 Les interventions souhaitées

En ce qui a trait aux interventions souhaitées, les intervenants scolaires mentionnent, dans un premier temps, qu'ils apprécieraient une implication et une participation plus actives des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Ils déplorent l'attitude négative des parents par rapport à la question linguistique et souhaiteraient qu'ils fassent des efforts pour apprendre le français et que les programmes gouvernementaux les encouragent davantage dans l'apprentissage de cette langue.

Par ailleurs, les enseignants indiquent que le manque de données précises et de transfert de l'information disponible localement limitent la connaissance qu'ils ont de leurs élèves, ainsi que leur planification d'intervention. Les enseignants à l'accueil mentionnent aussi le manque de manuels de francisation, le besoin de matériel didactique pour les élèves sous-scolarisés, le manque de liberté d'action et d'autonomie pour les enseignants et le manque de collaborations efficaces entre l'école et les organismes communautaires comme autres barrières à une intervention efficace auprès de leurs élèves. Selon ces enseignants, l'hétérogénéité de leur classe est intensifiée, d'une part, par le fait que la Commission scolaire n'identifie souvent pas les EHDA et, d'autre part, qu'il existe certains biais basés sur le pays d'origine dans l'identification d'un élève comme sous-scolarisé. Cette situation rend leur enseignement plus difficile.

2.2 LES PERCEPTIONS DES ELEVES D'ORIGINE SUD-ASIATIQUE

Tel que montré au tableau I, à l'école A, nous avons fait trois entrevues avec quatre élèves :

1. une entrevue de groupe avec deux filles d'origine indienne;
2. une entrevue individuelle avec une fille d'origine pakistanaise et
3. une entrevue individuelle avec un garçon d'origine sri lankaise.

Les filles d'origine indienne sont toutes deux nées à Montréal. La fille d'origine pakistanaise est née au Pakistan et est arrivée au Québec à l'âge de 9 ans. Elle a passé deux ans en accueil au primaire. Quant au garçon d'origine sri lankaise, il est né au Sri Lanka et est arrivé au Québec à l'âge de 5 ans. Il a passé un an à l'accueil au primaire. Au moment de l'entrevue, ils étaient tous en secondaire 4 ou 5.

2.2.1 Le vécu scolaire

2.2.1.1 *L'insertion sociale*

Le choix d'école – Les élèves interviewés fréquentent l'école secondaire de leur quartier que leurs frères et sœurs aînés ont aussi souvent fréquentée.

Comment ils se sentent à l'école – Les élèves affirment qu'ils aiment beaucoup leur école et s'y sentent très à l'aise. Ils aiment le climat qui y règne, la vie étudiante et les professeurs. Selon un élève, les élèves sont bien encadrés à l'école A et l'aide du personnel enseignant et non enseignant y est présente.

Les amis – En général, leurs amis d'école les plus proches sont du même groupe ethnique et linguistique qu'eux, mais ils ont aussi des amis d'autres origines ethniques. Une des élèves rapporte que bien qu'elle est sociable, elle ne l'est pas autant avec les personnes d'autres origines ethniques, car elle n'est pas très sûre de la qualité de son français.

Entre amis de même origine, les élèves interviewés se parlent principalement dans leur langue maternelle ou en français.

Les activités scolaires et parascolaires – À part leurs études, les élèves d'origine sud-asiatique interviewés étaient généralement impliqués, dans diverses activités scolaires ou parascolaires. Par exemple, un élève rapporte avoir toujours été, plus ou moins activement impliquée dans les activités (ex. : hôtesse et interprète pendant les soirées de remise des bulletins, membre de l'équipe du spectacle de fin d'année) et les services offerts par l'école (ex. : servir d'interprète lorsque l'école veut communiquer avec un parent, effectuer des appels aux parents pour leur transmettre un message de l'école dans leur langue maternelle, travailler « à la réception » de l'école à 4 \$/heure), ainsi que dans diverses activités parascolaires (ex. : faire du tutorat). Un autre élève, même s'il n'est pas impliqué dans les activités de l'école, est impliqué d'une manière importante dans un organisme pour jeunes à l'extérieur de l'école.

Les tensions ethniques – La plupart des élèves n'avaient pas beaucoup à rapporter sur l'existence de tensions ethniques dans l'école. Par contre, un élève a reporté avoir entendu qu'il y a parfois des batailles après l'école entre différents groupes sud-asiatiques, et ceci, pour différentes raisons (ex. événements sportifs). Il rapporte aussi que le parc situé à proximité de l'école est « la scène » de ces batailles.

L'intégration socio-scolaire – Selon quelques élèves, certains jeunes de leur école se sentent pris entre deux cultures. Parfois il arrive que des filles portant le voile ou des garçons sikhs coiffés d'un turban se fassent taquiner par les autres élèves. Il y a aussi des élèves qui entrent en conflit avec leurs parents à propos des valeurs et des comportements adoptés au Québec. Souvent la pression provient de leurs pairs qui les incitent à adopter de nouveaux comportements et à s'habiller « à l'occidentale ». La pression peut également venir d'autres élèves de la même culture ou religion dont la famille est plus permissive.

Selon ces jeunes qui, rappelons-le, proviennent tous du secteur régulier, les élèves du secteur de l'accueil feraient face à des problèmes d'intégration sociale et scolaire. Un élève pense que ces derniers ne sont pas bien encadrés et orientés par l'école. D'autres élèves rapportent que le fait

d'être « isolés » à un étage particulier de l'école encourage leur tendance à se tenir entre eux et même à développer une mentalité de gang.

2.2.1.2 Les premiers contacts avec l'école québécoise et les différences avec celle du pays d'origine

Les élèves interviewés ayant fréquenté l'école dans leur pays d'origine avant d'immigrer au Canada affirment qu'en comparaison avec l'école québécoise, l'école de leur pays était beaucoup plus stricte et exigeait plus de respect de la part des élèves. Un élève trouve que c'est plus « agréable » de fréquenter l'école québécoise que celle de son pays d'origine parce que l'école québécoise est moins sévère et qu'il y a plus d'apprentissage à travers des jeux et des activités. Un autre élève trouve que, dans son pays d'origine, l'école était moins intéressante surtout à cause des punitions corporelles.

2.2.1.3 Les performances scolaires

En général, les élèves interviewés affirment que les enseignants sont toujours prêts à les aider, particulièrement s'ils savent qu'un élève est passé par la classe d'accueil. Ils offrent des cours de récupération deux à quatre jours par semaine. Par ailleurs, quelques enseignants évaluent leurs élèves au début de l'année scolaire pour voir leur niveau et les convoquent en récupération s'ils voient qu'ils en ont besoin. Les jeunes interviewés font généralement usage des récupérations offertes par les enseignants. Cependant, une fille a rapporté que pendant ses trois premières années du secondaire, sa famille ne lui permettait pas de rester aux sessions de récupération aussi souvent qu'en secondaires 4 et 5. Rappelons que la plupart des élèves interviewés sont dans le programme enrichi du secteur régulier de l'école.

2.2.2 Les aspirations/L'identité

2.2.2.1 Les aspirations éducatives

Les jeunes interviewés ont tous des aspirations scolaires assez élevées. En effet, ils veulent continuer leurs études jusqu'au niveau universitaire dans divers domaines, incluant les sciences de la santé, l'ingénierie, la comptabilité et l'informatique.

2.2.2.2 L'identité/Les valeurs

Les relations amoureuses – En général les familles d'origine sud-asiatique n'acceptent pas que leurs enfants aient des copains ou copines pendant leur adolescence. Cependant, selon nos interviewés, c'est pire pour une fille d'être surprise à être dans une relation amoureuse, car ceci a des répercussions sur l'honneur de la famille. Ainsi, comme le mentionnent les élèves interviewés, les relations amoureuses entre les garçons et les filles originaires de l'Asie du Sud se développent presque uniquement sans que les parents le sachent.

Le traitement selon le sexe – Selon les élèves interviewés, dans la communauté sud-asiatique, le niveau de liberté des garçons et des filles dépend de la culture de chaque famille. Cependant, en général, les filles sont plus contrôlées et ont moins de liberté dans leur quotidien que les garçons. Ceci est attribuable au fait qu'elles portent l'honneur et la réputation de leur famille.

Ainsi, quelques filles interviewées affirment qu'elles n'ont pas toujours le droit de sortir, qu'elles doivent demander la permission à leurs parents pour sortir et qu'elles doivent les aviser de l'endroit où elles vont. En plus, elles rapportent qu'elles évitent de marcher avec les garçons de leur école car si elles sont vues par quelqu'un qui connaît leur famille, cette personne pourrait les rapporter à leurs parents. Cela nuit à l'image de la famille en plus de leur causer des problèmes à elles.

Encore selon les élèves, les parents ont des attentes élevées pour les filles en ce qui a trait à leurs études, et pour les garçons, en ce qui a trait à leur rôle futur dans la famille. Ainsi, ils s'attendent à ce que les filles fassent des études supérieures. Leurs attentes sont moins grandes pour les garçons en matière d'éducation, mais elles sont plus importantes quant à leur place dans la famille et à leur rôle futur en tant que « chef de famille ». En effet, ils s'attendent à ce que le garçon prenne graduellement la place du père.

La religion – Pour ce qui est de la religion musulmane, la fille d'origine pakistanaise rapporte qu'il lui est impossible de faire la prière du midi à l'école. Au sujet du Ramadan, elle se sent obligée de le respecter puisque c'est dans sa religion. Selon elle, les difficultés qu'éprouvent les élèves liées à respecter le Ramadan résident dans le fait qu'ils doivent étudier et participer au cours d'éducation physique pendant qu'ils ont faim. Elle rapporte que, sans abuser, les élèves demandent parfois aux enseignants d'être exemptés du cours d'éducation physique, une demande qui est parfois acceptée, mais pas systématiquement.

2.2.3 Les parents

2.2.3.1 *L'implication dans la vie scolaire des enfants*

Selon les élèves interviewés, le faible niveau d'éducation et la connaissance restreinte du français limitent l'implication de leurs parents dans leurs études. L'impression générale des élèves est que leurs parents sont très occupés, travaillent beaucoup et sont souvent en situation de survie, essayant de les nourrir et de les vêtir, ce qui ne leur laisse pas beaucoup de temps libre pour s'impliquer dans les études de leurs enfants.

2.2.3.2 *La communication avec l'école*

Les élèves interviewés affirment qu'il y a une communication plus ou moins établie entre les parents d'origine sud-asiatique et l'école secondaire francophone, mais elle ne leur semble pas très efficace. Selon eux, l'école fait sa part pour envoyer des lettres aux parents, mais celles-ci ne se rendent pas nécessairement à la maison (on les retrouve souvent dans les poubelles de l'école). Par ailleurs, la plupart des parents savent à peine comment utiliser un ordinateur. Donc, si un élève donne une adresse de courriel pour que l'école puisse rejoindre ses parents, c'est souvent sa propre adresse qu'il donne, et encore une fois, les messages ne sont pas nécessairement transmis aux parents. En plus, s'il y a une lettre à signer, souvent les parents la signent sans pouvoir la lire et la comprendre. Ils se fient aux explications données par leur enfant, qui ne sont pas complètement basées sur la vérité.

2.2.3.3 *La participation aux activités de l'école*

La participation des parents aux activités de l'école est très faible à cause de la barrière linguistique. Un élève raconte avoir forcé son parent à venir à une remise de prix importante, mais le parent n'a pas trouvé l'évènement très intéressant car il ne pouvait pas comprendre ce que disait l'animateur.

2.2.4 Les interventions souhaitées

Les élèves interviewés se sont prononcés sur divers sujets, proposant plusieurs recommandations et interventions à divers niveaux. Les commentaires et les recommandations des élèves au niveau de l'école concernent plutôt leurs pairs à l'accueil. Tout d'abord, ils pensent qu'il ne faut pas isoler les élèves nouvellement arrivés dans une partie séparée de l'école car ces derniers ont besoin d'avoir des élèves-modèles au régulier, c'est-à-dire des élèves de leur âge et de la même origine ethnique qui réussissent bien. Ensuite, ils croient que leurs pairs à l'accueil ont besoin de plus d'information sur le système scolaire québécois et de différentes options possibles dans ce système. Par ailleurs, ils pensent que l'école doit offrir un encadrement plus structuré à ces élèves : des activités, des programmes personnels qui visent à les soutenir dans leur parcours d'intégration académique et sociale et qui mettent de l'accent sur ce que l'élève doit faire pour réussir. Un élève suggère d'offrir aux élèves de l'accueil des séances de consultations régulières avec des conseillers de l'école.

E ce qui concerne les parents, selon un élève, il faut avant tout cibler leur faible connaissance du français. Il faut les aider à comprendre ce qui se passe à l'école de leur enfant et les aider à s'impliquer davantage dans leurs études (ex. : les informer de ce qu'ils doivent faire pour aider leur enfant comme regarder des émissions de télévision en français, en famille). Selon un élève, pour favoriser la communication école-parents, il ne sert à rien de demander aux parents de se déplacer à l'école. Cela ne fonctionnera pas car les parents sont trop occupés. Par contre, il pourrait être utile de leur remettre des lettres dans leur langue maternelle. Dans ce cas, les élèves seraient enclins à remettre les messages à leurs parents, car ces derniers seront capables de les lire seuls, sans poser des questions sur le contenu, ce qui évitera aux jeunes d'avoir une nouvelle fois un sentiment d'échec.

CONFIDENTIEL

CHAPITRE III

LE PORTRAIT DE L'ÉCOLE B

3.1 LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS SCOLAIRES

À l'école B, tel que montré au tableau I, les perceptions des intervenants ont été recueillies lors de quatre entrevues différentes. Nous avons d'abord rencontré en entrevue de groupe, le directeur général et le directeur adjoint responsable de l'encadrement pédagogique des enseignants et des élèves de secondaire 4 et 5 et du secteur d'accueil et de francisation. Le directeur de l'école occupe ce poste depuis janvier 2011. Auparavant, il a passé dix ans comme directeur adjoint. Il a toujours travaillé dans les écoles du même quartier. Quant à lui, le directeur adjoint de l'école, il assume cette fonction depuis quatre ans. Au début, il a été adjoint de l'accueil et du premier cycle. C'est depuis l'année scolaire 2011-2012 qu'il est directeur au niveau du deuxième cycle. Auparavant, il a été conseiller pédagogique à la même école pendant deux ans et avant cela, il a été enseignant en mathématiques au secondaire. Il a commencé sa carrière d'enseignant à la même école, comme enseignant à l'accueil, car à l'époque, il n'y avait pas de poste dans son domaine.

Nous avons également interviewé six membres du personnel enseignant et non-enseignant de cette école, soit deux enseignantes à l'accueil (une entrevue de groupe), trois enseignants au régulier (une entrevue de groupe) et la conseillère en orientation de l'école.

En ce qui concerne les enseignantes à l'accueil, l'une, détenant un baccalauréat en français langue seconde, enseigne le français dans les classes d'accueil depuis 20 ans. Depuis 12 ans, elle travaille spécifiquement avec des élèves qui ont déjà accumulé un bagage en première année dans le but de les intégrer au régulier. Quant à l'autre, elle a un baccalauréat en orthopédagogie et enseigne depuis 24 ans principalement le français en Cheminement particulier de formation. En ce qui a trait aux enseignants du régulier, l'une enseigne l'anglais à tous les niveaux, l'autre enseigne le français en secondaire 1 et la troisième, l'histoire en secondaire 4. La conseillère en orientation de l'école a une maîtrise en psychologie de l'Université de Montréal. Cela fait 25 ans qu'elle travaille dans le milieu scolaire. Avant, elle faisait de la recherche en psychologie. Elle a amorcé son travail de conseillère à la Commission des Écoles Protestantes du Grand Montréal (CEPGM). Cela fait 18 ans qu'elle est à l'école secondaire B.

3.1.1 Les caractéristiques de l'école et de la clientèle

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

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

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

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

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

Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012).

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

Au niveau linguistique, comme on peut le voir dans le tableau VI, 93,6 % des élèves fréquentant cette école n'ont pas le français comme langue maternelle et 87 % parlent une autre langue que le français à la maison. Plus de 16 % de l'ensemble des élèves de cette école ont une langue sud-asiatique comme langue maternelle et près de 14 % ont une langue sud-asiatique comme langue d'usage : le pendjabi, le tamoul, l'ourdou, le bengali, le gujarati et l'hindi (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2012).

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

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

Source : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012)

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

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

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

3.1.2 Les caractéristiques de la clientèle sud-asiatique

« On ne peut pas dire cela de tout le monde, mais en général l'école a une place importante pour la communauté sud-asiatique. ils veulent essayer, mais ce n'est pas facile pour tout le monde. »

« Ils ne comprennent pas le pouvoir que les parents ont dans le système scolaire québécois. Ils se sentent démunis, ils ne réalisent pas ce que la langue va pouvoir leur donner pour le suivi de leurs enfants et après ce qu'ils peuvent faire avec eux. Je pense en tout cas qu'ils n'ont pas encore fait le lien [...] »

Des intervenants de l'école B

3.1.2.1 Les caractéristiques sociodémographiques et linguistiques

Le pays d'origine et le lieu de naissance – Selon le MELS (2011b), 75 élèves de la clientèle de l'école B sont nés dans un pays sud-asiatique, soit le Sri Lanka (38), le Bangladesh (27), l'Inde (5), et le Pakistan (5). Cette école compte 28 élèves dont au moins l'un des parents est né dans un pays sud-asiatique, soit le Sri Lanka (11), le Bangladesh (9), l'Inde (5), et le Pakistan (3) (Tableau VII).

Tableau VII
Répartition des élèves originaires de l'Asie du sud de l'école B selon les lieux de naissance des élèves et de leurs parents
(Année scolaire 2010-2011)

ÉCOLE	Pays d'origine	1 ^{ère} génération	2 ^e génération
B	Inde	5	5
	Pakistan	5	3
	Bangladesh	27	9
	Sri Lanka	38	11
	SOUS-TOTAL, ASIE DU SUD	75	28
	Autres lieux de naissance	462	145
	Total – école	537	173

Source : MELS (2011b).

Le sexe – En ce qui a trait à la répartition des élèves sud-asiatiques selon le sexe, le directeur adjoint affirme que l'école compte un nombre sensiblement équivalent de filles et de garçons.

Les connaissances et les usages linguistiques – Nos intervenants scolaires s’entendent pour dire qu’il est rare qu’un élève sud-asiatique nouvellement arrivé puisse parler le français. Par ailleurs, selon ces informateurs, ainsi que selon notre propre observation informelle dans les couloirs de l’école et même pendant les entrevues avec les élèves, les jeunes d’origine sud-asiatique semblent utiliser le plus souvent leur langue maternelle ou l’anglais.

3.1.2.2 Le milieu familial

Le statut socioéconomique de la famille - Selon les intervenants, la grande majorité de leurs élèves d’origine sud-asiatique sont issus de familles qui ont, au moins ici au Québec, un statut socioéconomique faible, et ce surtout chez les élèves de l’accueil. Ces familles sont la plupart du temps en état de survie. Plusieurs parents travaillent jour et nuit. Une intervenante mentionne que les parents nouvellement arrivés reçoivent de l’aide sociale.

Les intervenants scolaires disent que les parents dont les enfants sont identifiés comme sous-scolarisés et qui fréquentent le Cheminement particulier de formation ont un faible niveau d’éducation, qu’ils sont en général moins scolarisés que d’autres parents et qu’ils ne maîtrisent pas le français.

La structure familiale – Selon nos intervenants, les familles originaires de l’Asie du Sud sont un peu plus nombreuses que les familles québécoises et les familles d’autres régions d’origine, tout particulièrement les familles nouvellement arrivées. Les enseignantes à l’accueil font allusion à l’importance de la famille élargie dans la culture sud-asiatique. Une enseignante nous parle du cas d’un élève dont les parents habitent à Toronto mais qui vit avec la grande famille de sa tante à Montréal.

La trajectoire migratoire familiale – Selon nos intervenants, la trajectoire migratoire des familles d’origine sud-asiatique n’est pas homogène. Dans le cas des élèves qui sont arrivés à l’école durant leur secondaire, la plupart du temps, l’un des deux parents (généralement le père) est arrivé avant les autres pour s’établir au Québec. Après avoir obtenu sa résidence permanente, il fait la demande pour la famille et celle-ci arrive plus tard.

Les raisons de l’immigration de la famille – Selon les intervenants, la raison principale de l’immigration des familles originaires de l’Asie du Sud est l’amélioration de leurs conditions de vie et, surtout, le désir d’offrir une meilleure éducation à leurs enfants.

Les attentes parentales quant à l’éducation – La majorité des intervenants scolaires affirment que les parents originaires de l’Asie du Sud ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions, ainsi que des comportements de leur enfant à l’école. La majorité des élèves d’origine sud-asiatique veulent aller au cégep et à l’université. « C’est une façon pour eux de dépasser leur situation actuelle et c’est la clef pour sortir de la pauvreté », affirme une intervenante. Cependant, chez les élèves qui fréquentent le Cheminement particulier de formation, cette volonté est moins présente, car leur famille est souvent en survie et préfère que leurs enfants intègrent le plus rapidement possible le marché de travail.

Encore une fois, comme à l’école A, le « rêve » de faire des études postsecondaire semble parfois irrationnel aux yeux de nos intervenants scolaires, surtout en ce qui concerne les élèves

de première génération. En effet, ils croient que, dans bien des cas, ni l'enfant, ni ses parents n'ont pas la capacité de réaliser un tel rêve.

La mobilité vers le pays d'origine – Contrairement à l'école A, la question du retour dans le pays d'origine n'a pas du tout soulevée à l'école B.

3.1.2.3 Le cheminement scolaire

Le niveau d'entrée au secondaire – D'après les intervenants de l'école, le niveau des élèves originaires de l'Asie du Sud au moment de leur entrée au secondaire est assez varié. Il y a ceux qui viennent directement du primaire québécois et ceux qui viennent d'arriver au Canada. Ces derniers passent presque tous par la classe d'accueil et sont souvent identifiés comme sous-scolarisés. Cependant, selon nos intervenants, les élèves originaires de l'Asie du Sud ne sont pas plus souvent dans ce cas de figure que les élèves d'autres régions d'origine.

L'âge à l'arrivée au secondaire – Selon nos intervenants scolaires, les élèves de première génération sont un peu plus âgés que les autres élèves de leur classe.

La fréquence du changement d'école – Selon le directeur de l'école, les élèves originaires de l'Asie du Sud n'ont pas une forte tendance à changer d'école. Cependant, il mentionne que, durant les années 80, les élèves d'origine sri lankaise ont beaucoup déménagé à Toronto, principalement à cause du choc du français : « Ils ne pensaient pas qu'il y avait une province où on parle le français ».

Le droit à l'école anglaise – Selon la direction de l'école, il est très rare qu'un élève originaire de l'Asie du Sud ait droit à l'école de langue anglaise. Cependant, la conseillère en orientation de l'école précise que les élèves d'origine sud-asiatique manifestent beaucoup de résistance face à la Loi 101. Elle trouve que cette résistance à la langue d'enseignement est un frein à leur intégration au milieu francophone. Selon cette intervenante, comme l'obligation de fréquentation scolaire s'arrête à 16 ans, plusieurs élèves s'inscrivent directement à un établissement anglophone dès cet âge. Cette intervenante ajoute que beaucoup d'élèves originaires de l'Asie du Sud choisissent des CEGEP anglophones. « Dès qu'ils ont la chance de partir dans le système anglophone, ils y vont et c'est dommage pour nous, car on met tellement d'énergie pour leur faire apprendre la langue française qui est difficile à apprendre », affirme-t-elle.

La conseillère en orientation de l'école a aussi mentionné le cas des parents qui déménagent temporairement en Ontario afin de pouvoir envoyer ensuite leurs enfants à l'école québécoise de langue anglaise.

3.1.2.4 L'intégration sociale

Selon la direction et la plupart des enseignants de l'école B, les élèves d'origine sud-asiatique qui fréquentent le secteur régulier sont socialement bien intégrés à l'école. Cependant, il semble que les filles s'intègrent mieux à la vie sociale de l'école. Par exemple, selon la conseillère en orientation de l'école, ce sont plutôt les filles qui essaient de profiter de ses services que les garçons.

Les enseignantes à l'accueil jugent que l'intégration sociale de ces élèves est bonne, mais elles soulignent qu'en général, ces élèves ont tendance à se tenir entre eux. Une enseignante pense que cela pourrait être à cause du nombre important des élèves philippins qui restent aussi beaucoup entre eux à l'école.

3.1.2.5 Les performances scolaires

Les intervenants ont eu de la difficulté à se prononcer sur la question de la performance scolaire, en raison d'un manque de données précises à ce sujet. Les membres de la direction de l'école ne pensent cependant pas que les élèves d'origine sud-asiatique ressortent plus que d'autres élèves. Selon ces intervenants, bien que ces élèves, à cause du statut socioéconomique faible de leurs parents, n'aient peut-être pas les mêmes atouts que les autres, ils ne forment pas du tout un groupe homogène en ce qui concerne la performance scolaire. Les élèves qui sont nés au Canada ou ceux qui sont arrivés dans le système scolaire québécois au niveau primaire, ayant appris la langue à un plus jeune âge, s'intègrent beaucoup plus facilement et leur succès est beaucoup plus élevé que ceux qui arrivent au secondaire. La grande majorité de ces derniers passent par la classe d'accueil et y reste en général deux ans. Les élèves identifiés comme sous-scolarisés y restent même trois ans. Selon les enseignantes de l'accueil, ces élèves, vu le statut socioéconomique faible de leurs parents, « se ramassent en CPF ». Ces enseignantes insistent sur les grands problèmes des élèves d'origine sud-asiatique en lecture. Par contre, elles mentionnent que, par rapport à leurs pairs originaires des Philippines, ils sont meilleurs en français oral.

Les enseignantes à l'accueil identifient le milieu familial, les antécédents scolaires dans le pays d'origine, l'âge à l'arrivée au secondaire et le niveau de communication en français à l'extérieur de la classe comme des facteurs qui font une différence dans la performance des élèves d'origine sud-asiatique. Par ailleurs, elles soulignent une différence entre les garçons et les filles. Selon elles, les filles d'origine sud-asiatique sont plus soumises et travaillantes que les garçons, mais en même temps moins motivées que ces derniers parce qu'elles ne prévoient pas continuer leurs études longtemps. Cependant, ces enseignantes pensent que les garçons, du fait qu'ils sont issus de familles en état de survie, souffrent d'un manque d'encadrement. Ils essaient d'obtenir leur diplôme d'études secondaires afin de trouver un travail et faire de l'argent le plus vite possible.

La conseillère en orientation de l'école nous parle du cas des élèves qui ont des difficultés d'adaptation et de réussite parce qu'ils ont vécu des traumatismes (ex. guerres ou violence) dans leur pays d'origine. Cependant, elle insiste sur la grande valorisation des études qui existe dans la culture sud-asiatique. Elle rapporte que beaucoup d'élèves originaires de l'Asie du Sud, suite à leurs problèmes sérieux en secondaire 5, s'inscrivent à d'autres écoles secondaires francophones publiques qui leur donnent plus facilement la chance de compléter le diplôme d'études secondaires.

3.1.2.6 La diplomation/L'abandon

Les intervenants de l'école B, vu le manque de données précises, ne peuvent pas se prononcer à ce sujet. Cependant, ils croient que les élèves originaires de l'Asie du Sud devraient présenter un portrait normal à cet égard.

3.1.2.7 L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants

À part les enseignantes de l'accueil qui rapportent une implication active des parents originaires de l'Asie du Sud, les autres intervenants affirment que l'implication de ces parents n'est pas suffisante. Cependant, il existe des différences à cet égard selon le niveau de scolarité, la connaissance du français et la catégorie d'immigration (réfugiés ou immigrants) des parents. Les parents moins scolarisés et ceux qui ne connaissent pas le français ne savent pas comment s'impliquer même s'ils veulent le faire. Cependant, selon les intervenants, cela n'empêche pas ces parents de soutenir leurs enfants d'autres manières. L'intérêt est toujours là et ils ont un souci de réussite. Lorsqu'on leur dit que les enfants ne réussissent pas bien, ils sont très inquiets : ils veulent aller chercher de l'aide, ils veulent que l'enfant s'inscrive dans les programmes de récupération de l'école, ils veulent trouver un tuteur, ils vont payer même s'ils n'ont pas beaucoup de moyens.

Par ailleurs, une intervenante ajoute que depuis quelques années, les parents d'origine sud-asiatique semblent plus intéressés à participer aux cours de francisation offerts par le gouvernement afin d'apprendre le français. Ils sont donc plus aptes à s'impliquer dans la vie scolaire de leur enfant. Cette intervenante croit aussi que cela favorise une meilleure réussite de leurs enfants.

3.1.2.8 La participation des parents aux activités de l'école

Selon les intervenants de l'école B, comme les parents de la communauté sud-asiatique ne maîtrisent pas le français, ils ne participent que rarement aux activités de l'école. La conseillère en orientation précise que depuis dix ans qu'elle fait partie du conseil d'établissement, elle n'a jamais vu un parent originaire de l'Asie du Sud y participer.

3.1.2.9 La communication école-parents

La plupart des communications des intervenants avec les parents d'origine sud-asiatique se font en anglais. La plupart des soirées des parents et des lettres sont bilingues, français et anglais. Cependant, selon la direction de l'école, il est très fréquent qu'à cause de la méconnaissance du français par les parents, la responsabilité des communications école-famille soit attribuée à un frère ou à une sœur plus âgé(e) qui sont d'anciens élèves de l'école.

Comme à l'école A, on utilise beaucoup les interprètes et tous les intervenants disent qu'ils sont à l'aise avec cette stratégie. Cet interprète peut être un intervenant scolaire, communautaire ou un élève. Selon la conseillère en orientation, les organismes communautaires sud-asiatiques du quartier collaborent très bien avec l'école à ce sujet. Selon les intervenants scolaires, il arrive aussi souvent que les parents d'origine sud-asiatique arrivent à l'école avec un enfant aîné ou un membre de la famille qui parle le français.

Grâce au projet d'Intervenant(e) Communautaire Scolaire (ICS) mis en œuvre depuis la rentrée scolaire 2007 dans le quartier, les communications école-familles se sont aussi nettement améliorées, selon la direction, les enseignants et le personnel non enseignant de cette école. En effet, le rôle de l'ICS est principalement auprès des parents. C'est l'un des premiers répondants pour les parents qui viennent d'arriver. Sa mission est de favoriser les relations des parents avec

l'école et les organismes communautaires afin de promouvoir la réussite sociale et scolaire des jeunes.

L'intervenante communautaire scolaire de l'école B intervient de façon indirecte auprès des élèves. Par contre, au niveau de l'accueil, elle intervient plus directement auprès des élèves parce qu'ils sont plus isolés du reste de l'école. Le premier type d'activité qu'elle a développé consiste en des ateliers. Elle les organise sur les thèmes qui répondent le mieux aux préoccupations de plusieurs parents. Ces thèmes sont multiples : le système scolaire québécois, l'employabilité, le logement, etc. Ces ateliers, permettant de mieux les outiller, sont animés par l'ICS elle-même ou la conseillère en orientation de l'école. Dans le même ordre d'idée, mais d'une façon plus informelle, des café-rencontres sont aussi proposés pour offrir aux parents un espace de partage et de communication. L'ICS offre également des rencontres individuelles faites soit spontanément, soit sur rendez-vous. Des références peuvent aussi être faites à tout moment à un parent et au besoin, l'ICS peut l'accompagner dans l'organisme pertinent. Elle organise également des sorties qui permettent aux familles de quitter le quartier et parfois Montréal, qui favorisent leur intégration et les familiarisent au français dans un contexte ludique. De la même façon, les divertissements, comme les soupers communautaires ou les soirées dansantes facilitent la création d'un réseau social et développent le sentiment d'appartenance à l'école.

Cependant, selon l'ICS de l'école B, les parents d'origine sud-asiatique sont très peu nombreux dans ses ateliers d'information et ils se réfèrent rarement à elle, mais participent plus fréquemment aux sorties.

3.1.2.10 Les interventions pédagogiques

L'école a mis en place plusieurs mesures pédagogiques pour améliorer le rendement scolaire de ses élèves, quelle que soit leur langue maternelle et de leur origine. Ces mesures sont volontaires et non coercitives, et ne visent aucun groupe en particulier. À cet égard, on mentionne notamment, les cours de samedi et le soutien aux devoirs qui sont offerts et encouragés, surtout en période d'examens.

3.1.2.11 Les activités de rapprochement

L'école B n'organise pas d'activité de rapprochement avec la communauté sud-asiatique.

3.1.2.12 Les liens avec les organismes de la communauté sud-asiatique

En ce qui concerne les organismes de la communauté sud-asiatique, la conseillère en orientation de l'école fait allusion à un centre sud-asiatique situé dans le quartier et qui intervient à l'école par ses services d'interprète dans diverses langues du sous-continent indien.

3.1.2.13 Les interventions souhaitées

Les membres de la direction de l'école B sont en général contents de leurs ressources. Cependant, ils souhaiteraient avoir un(e) psychologue et un(e) infirmier(ère) tous les jours à l'école. La conseillère en orientation pense qu'une seule conseillère pour 1 000 élèves ne suffit pas et elle souhaiterait profiter du soutien d'un(e) autre conseiller(ère). La plupart des enseignants mentionnent ce besoin. L'intervenante communautaire scolaire demande plus de

formation parce que son travail est plutôt basé sur l'expérience que la formation. Par ailleurs, elle pense que son poste devrait être à temps plein.

Tous les intervenants de l'école B désirent une implication plus active et plus directe des parents. Ils demandent au MELS d'encourager les parents à apprendre le français. Par ailleurs, ils insistent sur le fait qu'il est important que les parents jouent un rôle actif dans les études de leur enfant, pas seulement au primaire, mais aussi au secondaire. La conseillère en orientation pense que la commission scolaire doit planifier des programmes plus intéressants pour informer les parents nouvellement arrivés sur le système éducatif québécois. De plus, elle croit que tous les élèves d'origine immigrante ont besoin d'un encadrement et d'un accompagnement plus serré que celui qu'ils reçoivent actuellement. Elle croit également qu'une plus grande flexibilité dans le temps diminue beaucoup le taux de décrochage de ces élèves.

3.2 LES PERCEPTIONS DES ÉLÈVES D'ORIGINE SUD-ASIATIQUE

Tel que mentionné au tableau I, à l'école B, nous avons fait trois entrevues avec cinq élèves :

1. une entrevue de groupe avec deux filles d'origine indienne;
2. une entrevue de groupe avec deux garçons d'origine bengali et
3. une entrevue individuelle avec une fille d'origine sri lankaise.

Les filles d'origine indienne sont nées en Inde et sont arrivées au Québec respectivement à l'âge de 10 et 11 ans. Elles ont passé un an en classe d'accueil avant d'entrer au secondaire. En ce qui concerne les garçons originaires du Bangladesh, l'un est né à Montréal et l'autre au Bangladesh. Ce dernier est arrivé au Québec à l'âge de 6 ans et a passé un ou deux ans en classe d'accueil (il ne s'en souvient pas exactement). La fille d'origine sri lankaise est née en Allemagne et est arrivée au Québec à l'âge de 4 ans. Quant au garçon originaire du Sri Lanka, il est né dans ce pays et est arrivé au Québec à l'âge de 5 ans. Il a passé un an à l'accueil au primaire.

3.2.1 Le vécu scolaire

3.2.1.1 L'insertion sociale

Le choix d'école – La plupart des élèves interviewés ont choisi l'école B principalement à cause de sa proximité de leur domicile. Les conseils des amis et des cousins, ainsi que la réputation d'atmosphère multiculturelle de l'école ont également influencé leur choix. Dans deux cas, c'était leur école primaire qui les a dirigés vers cette école.

Comment ils se sentent à l'école – Les élèves affirment qu'ils aiment beaucoup leur école et s'y sentent très à l'aise. La diversité de l'école est sa caractéristique la plus appréciée par les élèves interviewés. Selon ces derniers, les enseignants à l'école B sont très ouverts et prêts à les aider. Un élève affirme qu'ils sont comme leurs « deuxièmes parents ».

Les amis – La plupart des élèves ont des amis d'origines ethniques différentes : afghane, philippine, haïtienne, roumaine, québécoise, sud-asiatique, etc. Dans le cas de la fille qui a été élevée dans un pays occidental, elle mentionne en plus qu'elle n'a presque pas d'amis de sa propre origine parce qu'elle ne parle pas sa langue maternelle et qu'elle partage moins

d'éléments culturels avec eux. Entre amis de même origine, les élèves interviewés se parlent principalement en anglais et en français. Un élève de première génération souligne que les amis de sa propre origine ethnique l'aident beaucoup en lui expliquant ses problèmes dans différentes matières dans sa langue origine.

Les activités scolaires et parascolaires – L'implication des élèves interviewés dans les activités scolaires et parascolaires est très variée. La fille d'origine sri lankaise n'a presque pas d'activités parascolaires parce que, vu la maladie de ses parents, ses deux sœurs plus âgées et elles sont obligées de travailler. Alors, normalement après l'école, elle va travailler. Cependant, elle joue beaucoup au basketball avec des amis d'origine philippine. L'un des garçons originaires du Bangladesh a fait du bénévolat et l'autre travaille pendant l'été comme agent de sécurité. L'une des filles indiennes a fait du bénévolat (avec sa mère) dans les organismes communautaires sud-asiatiques pour pouvoir continuer ses études dans le domaine de la médecine. Elle a également offert de l'aide aux devoirs dans les écoles primaires.

Il faut ajouter que bien que les intervenants scolaires nous ont dit que l'école n'a jamais offert d'activités spécifiquement ciblées vers les élèves de la communauté sud-asiatique, les filles d'origine indienne nous ont parlé de cours de danse indienne offert par l'école.

Les tensions ethniques – Tous les élèves n'avaient pas beaucoup à relater sur la présence de tensions ethniques dans l'école.

L'intégration socio-scolaire – La plupart des élèves interviewés ont fréquenté le programme enrichi. Donc, ils ne souffrent pas en général des problèmes d'intégration surtout au niveau scolaire. Ils trouvent que la diversité ethnoculturelle existant parmi les élèves ainsi qu'au sein des enseignants de l'école favorisent beaucoup leur intégration sociale et scolaire.

3.2.1.2 Les premiers contacts avec l'école québécoise et les différences avec celle du pays d'origine

Les élèves interviewés ayant fréquenté l'école dans leur pays d'origine affirment que leurs premiers contacts avec l'école québécoise ont été difficiles. Certains d'entre eux mentionnent que les pairs originaires de l'Asie du Sud qui étaient arrivés avant eux ont joué un rôle facilitant dans leurs premiers contacts. Par ailleurs, ils trouvent qu'il y a « une grande différence » entre le système scolaire québécois et celui de leur pays d'origine. À l'école québécoise, « les professeurs n'utilisent pas de bâtons » et « on n'oblige pas ».

3.2.1.3 Les performances scolaires

Comme nous l'avons dit ci-dessus, la plupart des élèves d'origine sud-asiatique interviewés à l'école B sont dans le programme enrichi. Selon ces élèves, les problèmes de leurs pairs qui ne réussissent pas bien à l'école ou qui décrochent viennent de leur famille ou de leur cercle d'amis. Ils croient que les problèmes économiques de la famille, les horaires de travail trop chargés des parents et leurs problèmes d'intégration sont à la base des problèmes des enfants. Les garçons interviewés nous parlent de pairs d'origine sud-asiatique qui, après avoir utilisé des drogues, ont décroché de l'école. Ils précisent cependant qu'ils ne sont pas nombreux. Ces garçons trouvent que le caractère anglophile de la communauté sud-asiatique influence négativement la performance scolaire des jeunes de cette communauté à l'école francophone. Ils affirment que si

eux-mêmes avaient eu le droit de choisir, ils auraient choisi l'école de langue anglaise. La fille originaire du Sri Lanka affirme qu'elle préfère l'école anglaise parce qu'elle est sûre de mieux y réussir. La différence entre la culture sud-asiatique et la culture québécoise est une autre raison mentionnée par les élèves pour expliquer les échecs scolaires des élèves originaires du sous-continent indien à l'école française.

3.2.2 Les aspirations/L'identité

3.2.2.1 Les aspirations éducatives

Les jeunes interviewés ont des aspirations éducatives très variées. L'une des filles d'origine indienne souhaiterait devenir coiffeuse. Elle nous a dit que sa mère l'encourage et lui donne le choix, tandis que son père préfère qu'elle devienne ingénieure. Par contre, l'autre fille d'origine indienne voudrait continuer ses études jusqu'au niveau de la maîtrise en pédiatrie. Elle affirme que ses parents l'encouragent beaucoup dans cette décision. Les garçons d'origine bengali et la fille originaire du Sri Lanka souhaiteraient continuer leurs études au niveau universitaire, et ce principalement afin d'avoir une vie plus prospère. Cette dernière élève affirme qu'un bon comportement est plus important pour ses parents que de bonnes notes. Elle ajoute que ses parents sont ouverts si un jour elle décide d'abandonner l'école.

3.2.2.2 L'identité/Les valeurs

Les relations amoureuses – Comme dans le cas des élèves de l'école A, les parents des élèves d'origine sud-asiatique de l'école B non plus n'acceptent pas que leurs enfants aient des copains ou copines pendant leur adolescence. Cependant, selon les élèves, c'est pire pour les filles d'être surprises à entretenir une relation amoureuse car ceci a des répercussions sur l'honneur de la famille. Ainsi, les relations amoureuses entre les garçons et les filles originaires de l'Asie du Sud se développent presque uniquement sans que les parents le sachent.

Le traitement selon le sexe – Selon les élèves interviewés, dans la communauté sud-asiatique, le niveau de liberté des garçons et des filles est très différent. En général, les filles sont plus contrôlées et ont moins de liberté dans leur quotidien que les garçons. Ceci est attribuable au fait qu'elles portent l'honneur et la réputation de leur famille. Cependant, cela varie d'une famille à l'autre.

Les filles d'origine indienne affirment qu'elles sont beaucoup plus à l'aise avec leur mère qu'avec leur père.

La religion – Les filles d'origine indienne interviewées dans le cadre de notre recherche sont de religion sikhe. Pour respecter leur religion, elle affirme qu'elles devront absolument épouser un homme de cette même religion.

3.2.3 Les parents

3.2.3.1 L'implication dans la vie scolaire des enfants

Les élèves interviewés s'entendent pour dire que leurs parents ne s'impliquent pas beaucoup dans leur vie scolaire. Selon les filles d'origine indienne, leurs parents les encouragent et leur

font confiance. Dans le cas de certains élèves, ce sont leurs sœurs aînées qui viennent à l'école pour les rencontres ou qui les aident dans diverses matières. Cependant, les filles d'origine indienne disent que leurs parents les aident en français, en l'anglais et en mathématiques.

Selon les élèves interviewés, les problèmes financiers des parents d'origine sud-asiatique, leurs horaires de travail trop chargés et leur méconnaissance restreinte du français limitent leur implication dans la vie scolaire de leurs enfants.

3.2.3.2 *La communication avec l'école*

La plupart des élèves interviewés ne désirent pas que leurs parents communiquent davantage avec leurs enseignants. Ils trouvent que le niveau de la communication de leurs parents avec leurs enseignants est correct.

3.2.3.3 *La participation aux activités de l'école*

La participation des parents aux activités de l'école est très faible, à cause de la barrière linguistique.

3.2.4 Les interventions souhaitées

Selon les élèves de l'école B, l'école et la commission scolaire doivent faire attention de ne pas mettre plusieurs élèves de la même langue maternelle dans la même classe d'accueil car cela nuit à leur apprentissage du français.

La plupart de ces élèves préféreraient aller à l'école de langue anglaise et souhaiteraient avoir le droit à cet enseignement.

CONFIDENTIEL

CHAPITRE IV

LES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES

« Autre problème du quartier, vous pouvez chercher les organismes, vous allez voir, il y en a pas beaucoup qui sont en lien avec l'éducation. Au niveau de l'aide alimentaire, il y a des gens. Au niveau de la religion, ils en ont. Ils sont tous là [...] Mais après ça, il reste quoi ? Il reste qui ? Il ne reste pas beaucoup de monde! »

Directeur adjoint de l'école A

Ce quatrième chapitre présente une synthèse des informations recueillies lors d'une série d'entrevues réalisées auprès de représentants de trois organismes et d'un projet communautaires :

1. Centre Jeunesse Unie, la Maison des Jeunes de Parc-Extension;
2. X¹ – Service d'aide et de liaison pour immigrants;
3. Centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA);
4. Projet Intervenant(e) Communautaire Scolaire (ICS).

Les trois organismes communautaires ont été choisis en raison de leurs liens étroits avec la communauté sud-asiatique. Le Centre Jeunesse Unie est un organisme du quartier Parc-Extension, situé dans le voisinage de l'école A; X offre des services d'aide aux devoirs en envoyant des intervenants à cette école, tandis que le Centre communautaire des femmes sud-asiatiques est un organisme à caractère général desservant une population sud-asiatique élargie. Le choix des deux premiers organismes a été fait suivant les conseils de la direction et des enseignants de l'école A. Nous avons également mené une entrevue avec une intervenante du Projet Intervenant(e) Communautaire Scolaire (ICS) du quartier Côte-des-Neiges qui intervient à l'école B.

4.1 LES CARACTERISTIQUES DES ORGANISMES

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

Le Centre Communautaire Jeunesse Unie de Parc-Extension, plus communément appelé Jeunesse Unie, est la Maison des jeunes du quartier Parc-Extension. Il offre ses services depuis 1989. Les missions de ce centre se lisent comme suit :

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

¹ Malheureusement, cet organisme ne nous a pas permis de citer son nom dans notre rapport.

Les activités de ce centre sont principalement éducatives et socio-récréatives. Le volet éducatif comprend l'accompagnement formel qui offre entre autres des services d'aide aux devoirs aux jeunes de 6^e année du primaire et du secondaire quatre jours par semaine, de 15h30 à 17h30. Les jeunes peuvent y aller sur une base volontaire ou être référés par les écoles. Le service vise à offrir à ces jeunes une aide dans leurs devoirs et leurs leçons en répondant à leurs questions et en les aidant à développer des stratégies de travail. Des intervenants, des stagiaires et des bénévoles offrent un accompagnement et un soutien scolaire adapté et personnalisé selon les besoins des jeunes. Le matériel didactique, les ordinateurs et la collation gratuite sont toujours disponibles aux jeunes afin de maintenir la qualité du service qui leur est offert. Il y a aussi un programme appelé *Rêve d'Avenir* qui, sous forme d'une série de rencontres étalées tout au long de l'année, permet aux jeunes de se projeter dans l'avenir pour voir où ils veulent aller, ce qu'ils cherchent et quels sont leurs objectifs. Ce programme permet d'améliorer la motivation et la persévérance scolaire tout en responsabilisant les jeunes face aux choix qu'ils font pour réussir.

Dans le volet récréatif, on se sert des loisirs pour favoriser l'intégration sociale et éducative des jeunes. C'est pour eux une manière de se divertir et de ne pas être dans la rue ou rester à ne rien faire. Les activités comprennent, entre autres, des soirées de discussion, des ateliers d'informatique, de danse, de cinéma et de cuisine, ainsi que des formations d'autodéfense et de gardiennage (sur demande et lorsqu'un groupe se forme). Elles sont offertes du lundi au jeudi à partir de 18h00.

Un jeune sur deux qui fréquente le centre est de première génération et plus d'un jeune sur cinq est né dans un pays sud-asiatique (majoritairement au Pakistan). Les deux tiers des jeunes de ce centre sont des garçons (Tableau VIII).

Tableau VIII
Lieu de naissance des jeunes fréquentant Jeunesse Unie

Pays d'origine par ordre d'importance		Nombre	(%)
1	Canada	191	51,6
2	Pakistan	44	11,9
3	Inde	16	4,3
4	Sri Lanka	14	3,8
5	Bangladesh	11	3,0

Source : Rapport annuel du Centre, 2010-2011

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

Nous avons interviewé le directeur du centre, qui occupe ce poste depuis 18 ans.

4.1.2 X

X, créé en 1978, est un organisme d'aide et de liaison de première ligne pour tous les immigrants. Il a commencé à offrir ses services en 1979 avec l'accueil des *boat people* à

l'initiative de quelques bénévoles qui à l'époque avait constaté les grands besoins des familles vietnamiennes nouvellement arrivées. L'organisme a commencé en accueillant ces réfugiés à l'aéroport, en leur trouvant un logement, en les inscrivant à des cours de français et en les aidant à trouver un travail. Au fur et à mesure, avec l'arrivée d'autres vagues migratoires, dont les Latino-Américains et les Africains, X s'est adapté aux besoins et aux spécificités de chaque communauté et a mis en place des services et des outils pour les accueillir le mieux possible. Actuellement, X reçoit entre 4 000 et 5 000 personnes par année et offre plusieurs services aux nouveaux-arrivants. Plus spécifiquement les services offerts portent sur l'accueil, l'établissement, les lois et les droits, le logement, la déclaration de revenus, l'apprentissage du français, le soutien aux parents et le coaching jeunesse. Cet organisme offre ses services de francisation en partenariat avec le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC).

À la suggestion de la direction de l'école A, nous avons interviewé un intervenant de cet organisme en raison des services d'aide aux devoirs et de socialisation qu'il offre depuis le début de l'année scolaire 2011-2012 aux élèves nouveaux-arrivés de cette école. Ce service d'aide aux devoirs est offert à l'école même. Cet intervenant, d'origine immigrée lui-même, travaille à X depuis environ 9 ans. La raison pour laquelle X intervient à l'école A, c'est que depuis septembre 2011 la CSDM y a regroupé les classes d'accueil de certaines de ses écoles secondaires. Les enseignants de l'école A offrent tous les jours des services d'aide aux devoirs à leurs élèves. Avec une mission complémentaire, l'intervenant de l'organisme X y travaille quatre fois par semaine. L'aide aux devoirs offerte comprend deux phases. La première est académique et sert à aider les élèves à comprendre et à faire leurs devoirs. La deuxième consiste à écouter les jeunes et à les accompagner dans des activités extrascolaires (ex. : jouer avec eux aux échecs, au ping-pong, faire de la musique, du dessin, du bricolage, de la peinture) afin de leur donner l'opportunité de socialiser, de mieux se connaître, de faire des activités et de s'approprier l'école.

4.1.3 Le centre communautaire des femmes sud-asiatiques (CCFSA)

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

- des conseils pour les réfugiés et les nouveaux immigrants;
- des cours de français et d'anglais avec un service de garderie;
- un service d'information général de référence;
- des services d'interprétariat et de traduction;
- des informations sur les droits individuels;
- des conseils dans le domaine matrimonial, familial, légal, de l'immigration et de la santé;
- des activités de groupe, des discussions, des séminaires, des séances d'information, etc.;
- un réseau de support pour les victimes de violence;
- le moyen d'apprendre et de converser dans les langues sud-asiatiques;
- des rencontres-repas avec participation à préparation de la nourriture, pour favoriser les contacts et l'intégration;
- un service de bénévoles pour accompagner ceux qui le nécessitent;
- des ateliers d'apprentissage à la recherche de travail, de formation professionnelle, et d'entraînement au travail;
- un service d'emploi d'été pour les étudiants;

- des programmes concernant les besoins des adolescents dans la communauté sud-asiatique (CCFSA, 2012).

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

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

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

4.1.4 Le projet des Intervenant(e)s communautaires scolaires du quartier Côte-des-Neiges

Le projet d'Intervenant(e)s Communautaires Scolaires (ICS) est né d'un besoin identifié par les commissaires scolaires du quartier Côte-des-Neiges et vise à répondre à des besoins spécifiques des familles du quartier. Ainsi, il a été constaté que la majorité des jeunes fréquentant l'école suivent un processus d'intégration naturel, tandis que leurs parents vivent cette adaptation très différemment. Souvent débordés par la quantité de défis auxquels ils doivent faire face - que ce soit la langue, la reconnaissance professionnelle, la recherche d'emploi, le climat et la compréhension des structures légale et scolaire – les parents se retrouvent assez régulièrement dans une situation de stress et d'isolement. En effet, la dévalorisation que vit la grande majorité de ces parents et l'énergie nécessaire pour affronter la réalité du processus migratoire ont, à coup sûr, un énorme impact sur la dynamique familiale et sur le lien parent-enfant, car le rôle du parent en tant que modèle et figure d'autorité est modifié dans la société d'accueil. Bref, alors que les enfants sont pris en charge par la structure éducative, les parents se sentent parfois insuffisamment outillés et appuyés pour les encadrer dans leur développement scolaire et social. Cela pourrait nuire au parcours de l'enfant, à l'école comme à la maison. Pour répondre à ce défi, le comité de quartier a donc confié le projet ICS à la Table de concertation Jeunesse de Côte-des-Neiges. Les ICS ont commencé à la rentrée scolaire de 2007 et viennent de terminer leur quatrième année de présence dans les écoles partenaires du quartier, y compris l'école B. Les objectifs du projet ICS sont ainsi de permettre aux parents de se familiariser avec l'école et son fonctionnement, de leur faire connaître les différentes ressources communautaires et institutionnelles du quartier Côte-des-Neiges et du grand Montréal, ainsi que de les soutenir dans leur processus d'adaptation et d'intégration. Pour atteindre son objectif principal, la réussite sociale et scolaire des enfants et des adolescents du quartier Côte-des-Neiges, l'ICS s'appuie sur une mise en réseau des familles, de l'école et de la communauté.

4.2 LES CARACTERISTIQUES DE LA COMMUNAUTE SUD-ASIATIQUE DESSERVIE PAR CES ORGANISMES

Tous les intervenants communautaires rencontrés, à part de celle du CCFSA, ont de la difficulté à se prononcer de manière précise et détaillée sur les caractéristiques des élèves originaires de l'Asie du Sud et de leurs familles. Ils expliquent cette situation soit du fait qu'ils ne possèdent pas beaucoup d'informations à cet égard – ce qui est le cas des intervenants de Jeunesse Unie et de X – ou soit du fait que dans leur travail, ils ont toujours essayé de ne pas prendre en compte l'origine ethnique des élèves et des parents (principalement dans le cas de l'intervenante du Projet d'ICS). Cette dernière, ainsi que le représentant de Jeunesse Unie ne pensent pas que ce manque d'informations concernant leur clientèle, affecte leur intervention. Par contre, l'intervenant de X mentionne que dans les autres écoles où intervient l'organisme, ils ont souvent l'occasion en début d'année d'aller présenter aux élèves et aux enseignants leurs missions et leurs services. À cette occasion, ils demandent à chaque élève participant, la date de son arrivée, son statut d'immigration et combien de temps ils ont passé en classe d'accueil. De plus, ils colligent quelques renseignements concernant le niveau socioéconomique des élèves comme l'adresse et le nombre d'enfants dans la famille. Cela leur permet de mieux adapter leurs services. À l'école A, ce sont les enseignants qui décident quels élèves doivent profiter des séances d'aide aux devoirs offertes par X et combien de temps ils doivent y rester. Donc, à part leur nom et leur âge, les intervenants de X n'ont pratiquement aucune information sur les jeunes avec lesquels ils travaillent.

4.2.1 L'intégration sociale

Tous nos intervenants affirment que les élèves originaires des pays de l'Asie du Sud socialisent majoritairement entre eux, particulièrement s'ils ne sont pas nés au Québec. Par exemple, selon l'intervenant de X, pendant les activités du centre à l'école A, les élèves nouveaux-arrivés sud-asiatiques ont une forte tendance à rester entre eux. D'après cet intervenant et d'après le directeur de Jeunesse Unie, à l'école A, l'absence des élèves québécois « de souche » et le fait que le secteur de l'accueil est situé à un autre étage que les autres secteurs, accentuent cette tendance.

Nos intervenants identifient les déficits linguistiques des élèves et les différences culturelles comme des éléments susceptibles d'expliquer leur isolement. Le directeur de Jeunesse Unie nous dit que ces derniers s'expriment presque toujours dans leur langue maternelle pendant les jeux et qu'il est difficile pour les agents du centre de leur demander de s'exprimer en français. Cependant, cet intervenant ajoute que cette tendance dépend largement de la durée de leur séjour au Québec.

La plupart des intervenants affirment que les élèves d'origine sud-asiatique ont tendance à ne pas parler beaucoup de ce qui se passe à la maison et essaient de se débrouiller tout seuls lorsqu'il y a un problème. Le sentiment général des intervenants est que ces élèves préfèrent garder leurs deux « mondes » séparés, une pratique qu'ils ont possiblement apprise à la maison.

Les intervenants rapportent qu'ils ne ressentent presque jamais de tensions entre groupes ethniques/raciaux provenant des pays sud-asiatiques.

4.2.2 Les performances scolaires

Il a été difficile pour les intervenants de se prononcer sur la question de la performance scolaire des élèves sud-asiatiques parce qu'ils n'ont pas accès aux notes. Cependant, les intervenants de X et de Jeunesse Unie affirment qu'ils ont l'impression que certains des élèves sud-asiatiques ont de problèmes de base. Ils mentionnent des cas d'élèves qui ne savent pas dans quel sens il faut écrire ou comment utiliser un cahier ou un dictionnaire.

Ces intervenants ont aussi remarqué chez les élèves sud-asiatiques le manque de motivation et d'intérêt pour leurs études. Beaucoup d'élèves quittent la séance d'aide aux devoirs à 16 heures pour aller au temple ou à la mosquée.

D'après nos intervenants, le grand défi de ces élèves est l'apprentissage du français. C'est d'autant plus difficile que, selon un intervenant, certains ne connaissent même pas les caractères latins, bien qu'ils aient réussi leur secondaire 3 dans leur pays d'origine. À part les déficits linguistiques, les intervenants identifient plusieurs éléments susceptibles d'expliquer la non performance scolaire des élèves sud-asiatiques : l'environnement familial, la démotivation des élèves, le système scolaire du pays d'origine, la présence d'élèves de divers niveaux dans les classes d'accueil ainsi que les préjugés des enseignants et du personnel non enseignant envers les élèves sud-asiatiques, en particulier les filles.

Il faut ajouter que l'intervenante du CCFSA affirme que les filles d'origine sud-asiatique qui fréquentent le centre ont des résultats relativement bons. Certains ont déploré un manque de compréhension des enseignants envers la situation des familles sud-asiatiques dont une partie importante connaissait une situation aisée dans leur pays d'origine et ont tout perdu du jour au lendemain, ce qui influence énormément la vie scolaire des jeunes.

4.2.3 La diplomation/L'abandon

La plupart des intervenants communautaires n'ont pas pu se prononcer quant aux taux de diplomation ou d'abandon scolaire des élèves sud-asiatiques qui fréquentent l'école française parce qu'ils ne font aucun suivi à cet égard. Tous ont cependant pu affirmer que la situation n'est pas très favorable, surtout chez les garçons. Ceci est partiellement dû, aux dires de l'intervenante du CCFSA, au message que la famille transmet aux garçons, à savoir qu'il est moins important pour eux de réussir et d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Selon cette intervenante, dans la culture sud-asiatique, la fille est l'honneur de la famille et alors, ses parents ont de grandes attentes quant à l'ensemble de ses actes, y compris sa réussite à l'école. En plus, selon cette intervenante, dans beaucoup de familles sud-asiatiques, les garçons ont la responsabilité de contribuer au revenu familial à partir de 17-18 ans, ce qui les démotivent à finir leur secondaire.

D'après les intervenants du CCFSA et de X, la plupart des décrocheurs originaires de l'Asie du Sud sont des jeunes âgés de 17-18 qui commencent à fréquenter la Formation générale des adultes (FGA) pour laquelle ils ne sont pas préparés et où il faut qu'ils soient plus autonomes, plus indépendants qu'au secteur des jeunes.

Les élèves sud-asiatiques qui abandonnent leurs études tentent de trouver un emploi, souvent précaire, dans des entrepôts; d'autres occupent des postes où ils sont payés « sous la table ».

4.2.4 Les différences avec le pays d'origine sur le plan de la réussite scolaire

Tous les répondants s'accordent pour dire qu'il y a des différences significatives entre le système scolaire québécois et celui des pays sud-asiatiques. De façon générale, les principales différences sont celles-ci : les écoles des pays sud-asiatiques sont plus strictes sur le plan des relations sociales, il y a une hiérarchie, les enseignants sont plus valorisés et on apprend aux enfants à les respecter; la famille élargie joue un plus grand rôle dans l'encadrement et la motivation des élèves; on s'attend à ce que l'école sache ce qui est mieux pour les enfants et à ce que ceux-ci y apprennent tout ce qu'ils doivent savoir. Sur le plan académique, les cours basés sur le système scolaire britannique (il s'agit d'anciennes colonies), sont plus exigeants.

4.2.5 L'implication des parents dans les études de leur enfant

Nos répondants pensent qu'en général, les parents sud-asiatiques sont assez intéressés à aider leurs enfants dans leurs études, mais cela dépend largement de leur capital culturel, socioéconomique et linguistique. Il y a des parents qui aident leurs enfants, ou du moins font leur possible pour le faire, par exemple en les encourageant à fréquenter les programmes d'aide aux devoirs de l'organisme communautaire local, lorsqu'ils ne connaissent pas le français ou n'ont pas les moyens de leur payer un tuteur privé. Il y a aussi des parents de famille nombreuse ou plus traditionnelle qui s'attendent à ce que leur jeune reviennent directement à la maison après l'école pour s'occuper de leurs petits frères et sœurs ou encore, qui préfèrent que leur enfant fréquente le temple ou la mosquée après l'école.

4.2.6 Les relations école-communauté

De façon générale, nos intervenants communautaires souhaiteraient que le milieu scolaire les soutienne davantage. Pour ces informateurs, pour des raisons diverses et parfois inconnues, les écoles hésitent à les appuyer davantage dans leurs activités ou parfois ne peuvent tout simplement le faire. Par exemple, l'intervenant de X exprime qu'à l'école A, il a un sentiment qu'il travaille seul, en vase clos.

Cependant, la représentante du Projet Intervenant(e) communautaire scolaire (ICS) qui intervient à l'école B nous dit qu'elle est très contente du soutien de la direction de cette école qui lui accorde non seulement une rémunération supplémentaire en plus de son salaire, mais aussi un bureau, un numéro de téléphone et un imprimante.

4.2.7 Les relations familles-communauté

Tous les intervenants, même l'intervenante communautaire scolaire de l'école B, considèrent que les parents sud-asiatiques n'entrent pas beaucoup en contact avec eux. Pour eux, la difficulté de transmission de l'information par les jeunes et les barrières linguistiques sont les raisons principales de cette relation limitée. Par exemple, l'organisme X organise chaque année une fête interculturelle, vers la mi-décembre. C'est une fête importante avec des spectacles, un souper et des cadeaux pour les enfants. On invite en priorité les parents des élèves des classes d'accueil et souvent, l'information ne leur arrive pas. Par ailleurs, selon l'intervenant de Jeunesse Unie, il est aussi très rare qu'un parent sud-asiatique entre en contact avec eux à propos des besoins socioéducatifs de son enfant. Selon cet intervenant, à part des petites discussions qui se forment à

la fin des séances d'aide aux devoirs avec les parents qui viennent chercher leur enfant, il n'y a presque pas d'autres conversations entre les parents et les agents de l'organisme.

En ce qui concerne le projet d'Intervenante Communautaire Scolaire, mis en œuvre afin d'améliorer les communications école-familles, très peu de parents sud-asiatiques profitent de ses services.

4.2.8 Les attentes des parents face à l'éducation et l'école

De façon générale, les répondants confirment que les parents originaires de l'Asie du Sud ont des attentes élevées face à l'éducation de leurs enfants. Selon l'intervenante du CCFSA, l'une des principales raisons pour laquelle les parents sud-asiatiques immigrent ici, c'est pour offrir à leurs enfants une meilleure éducation que dans leur pays d'origine.

4.2.9 Les interventions souhaitées

De façon générale, les intervenants communautaires souhaiteraient avoir plus de liens avec les écoles et davantage de soutien de leur part. Tous les intervenants pensent qu'ils devraient solliciter plus souvent, entre autres, au moment des séances des remises des notes, pour qu'ils puissent alors présenter leurs services aux parents. Pour des raisons diverses et parfois inconnues, les écoles hésitent à les appuyer dans leurs activités ou parfois ne peuvent simplement pas le faire. Les intervenants aimeraient également avoir plus de statistiques concernant le profil des élèves de différents sous-groupes ethniques, ainsi que des écoles au sein desquelles ils interviennent.

L'intervenant de l'organisme X est qui vit la situation la plus difficile à cet égard. Il n'a pas accès à une classe régulière; il donne sa séance d'aide aux devoirs dans le café étudiant qui n'est pas équipé de pupitres, mais de quelques tables de différentes hauteurs. Il doit aussi attendre chaque jour pour qu'on lui ouvre la porte de l'école puisqu'on ne lui a pas fourni de clé, ce qui lui fait perdre du temps précieux. De plus, l'organisme X désire avoir un meilleur statut à l'école. Il voudrait plus spécifiquement que ses services soient reconnus de manière officielle afin d'être en contact continu avec les élèves. L'intervenant de cet organisme aimerait également pouvoir participer aux décisions administratives touchant la classe d'accueil.

En ce qui concerne les parents, la plupart des répondants affirment qu'ils doivent insister pour qu'ils s'impliquent davantage dans les écoles et qu'ils s'efforcent de mieux comprendre le système scolaire et son fonctionnement. Ils croient que les parents ne seront pas servis à moins qu'ils insistent et demandent de l'information. Un répondant souligne que les parents devraient être conscients des ressources offertes par les organismes communautaires et en profiter. On dit aussi que les parents qui s'impliquent activement devraient encourager les autres parents à faire comme eux. Enfin, tous les répondants encouragent les parents qui pensent rester au Québec à apprendre le français pour être mieux en mesure de s'intégrer dans la société, de trouver un emploi, etc.

Par ailleurs, tous les intervenants des organismes communautaires désirent avoir un soutien plus systématique des divers ministères et organismes dont ils reçoivent l'essentiel de leur budget afin d'avoir davantage de ressources et de personnel. De façon plus spécifique, le directeur de

Jeunesse Unie souhaiterait que les Maisons Jeunesse soient mieux encadrées et protégées au niveau juridique.

CONFIDENTIEL

CHAPITRE V

LES PERCEPTIONS DES PARENTS

5.1 LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES PARENTS

Grâce au soutien des organismes communautaires, nous avons pu interviewer quatre parents de différents pays sud-asiatiques dont le Pakistan (deux mères), le Bangladesh (un père) et l'Inde (une mère). Le critère utilisé pour choisir les parents était d'avoir un enfant qui fréquente depuis au moins un an une école québécoise de langue française.

Ces quatre parents se sont tous établis au Québec il y a plus de 10 ans. Ils ont tous continué leurs études au niveau postsecondaire ou universitaire, soit dans leur pays d'origine ou au Québec ou ailleurs dans le monde. L'anglais est la langue étrangère qu'ils utilisent le plus. En ce qui concerne le français, bien que les quatre parents aient suivis des cours de francisation au Québec, seulement l'un d'entre eux peut le parler couramment. Celui-ci affirme cependant qu'il fait beaucoup d'erreurs de grammaire.

Les parents interviewés aiment bien Montréal. Ils trouvent que cette ville est ouverte à la diversité culturelle.

5.2 LE PROFIL DE LEUR ENFANT

Les enfants des parents interviewés sont tous nés au Québec. Ils ont des profils assez différents. L'enfant 1 et l'enfant 3 ont fait toute leur scolarité primaire dans une école de langue française et fréquentaient au moment de l'entrevue, une école secondaire pour filles, dans un cas une institution privée de langue anglaise et dans l'autre, une institution publique de langue française.

L'enfant 2 a fréquenté l'école de langue française en prématernelle, en maternelle et en première année du primaire. Ensuite, sa famille a déménagé à New York où il a poursuivi ses études en anglais pendant les trois années subséquentes. Quand la famille est revenue au Québec, comme il n'avait pas le droit à l'école de langue anglaise, on l'a envoyé en classe d'accueil où il est resté une année. Il a ensuite terminé son primaire à l'école française et a poursuivi son premier cycle du secondaire dans différents établissements francophones. Cependant, il a déjà accumulé deux ans de retard, entre autres à cause de ses difficultés en français. Ce n'est que lorsqu'il a atteint secondaire 4 que ses parents ont reçu la permission de l'inscrire au secteur public de langue anglaise.

Quant à l'enfant 4, après avoir fait tout son primaire dans une école de langue française, il est désormais en secondaire 1 toujours dans un établissement de ce réseau. Lorsqu'il a intégré le secondaire, on l'avait mis dans un programme de mise à niveau parce qu'on le trouvait faible en français. Cependant, lorsque de remise de premier bulletin, il a passé tous ses cours avec de bonnes notes et il a donc été transféré au programme régulier (Tableau IX).

Au-delà de la divergence de leur profil, tous les parents interviewés mentionnent que la langue française présente des défis pour leur enfant.

Tableau IX
Caractéristiques des parents interviewés et de leurs enfants

	Mère/père	Lieu de naissance	Langue maternelle	Nombre d'années au Québec	Niveau d'éducation	Nom de l'enfant	Lieu de naissance	Âge	Niveau scolaire	Écoles secondaires fréquentées
Parent 1	Mère	Pakistan	Ourdou	12	Maîtrise au Pakistan	Enfant 1	Canada	14	Sec. 2	Une école privée bilingue pour filles
Parent 2	Père	Bangladesh	Bengali	26	Baccalauréat en Italie + maîtrise au Bangladesh	Enfant 2	Canada	18	Sec. 4	Deux écoles publiques respectivement de langue française et anglaise
Parent 3	Mère	Pakistan	Ourdou et punjabi	14	Collège au Pakistan	Enfant 3	Canada	13	Sec. 1 régulier	Une école publique de langue française pour filles
Parent 4	Mère	Inde	Gujarati	16	Secondaire + un an d'assistanat technique au Québec	Enfant 4	Canada	13	Sec.1, régulier	L'école A, école publique de langue française

5.3 LES PERSPECTIVES DES PARENTS

Selon le cheminement et le vécu particulier de leur enfant, les parents ont des opinions différentes par rapport aux sujets évoqués.

5.3.1 L'école fréquentée par leurs enfants

Les trois mères interviewées sont en général contentes des écoles de leur enfant. Elles aiment leur climat et croient que leur enfant y reçoit l'aide dont il a besoin (ex. : le programme de récupération).

Au contraire, le parent 2 considère que l'école de langue française n'a pas bien évalué les forces et les faiblesses de son enfant en français et ne l'a pas suffisamment soutenu dans cet apprentissage. En effet, il croit que le fait que les cours de soutien scolaire étaient offerts par des élèves de grades supérieurs et non par des enseignants, nuisait à leur efficacité. Ce parent considère que son enfant reçoit maintenant de meilleur service au secteur de langue anglaise. En effet, dans sa nouvelle école, ce sont les enseignants qui offrent des cours de récupération après l'école. Par ailleurs, à l'école de langue anglaise, les enseignants envoient des travaux aux élèves par courriel, ce qui augmente leur intérêt.

5.3.2 Le vécu scolaire de l'enfant

5.3.2.1 L'insertion sociale

Les parents interviewés ont l'impression que leur enfant s'intègre assez bien à l'école de la langue française. La plupart affirment que ceux-ci ont développé des amitiés avec des élèves de diverses origines avec lesquels ils communiquent en français. Cependant, le parent 4 mentionne que tous les amis de son enfant sont d'origine indienne, même s'ils se parlent généralement en français.

Pour ce qui est du parent 2, son enfant a éprouvé quelques difficultés à se faire de nouveaux amis depuis qu'il a intégré le secteur de langue anglaise. En effet, à cause du retard qu'il a accumulé, il a présentement 18 ans en secondaire 4 et a donc des pairs beaucoup plus jeunes que lui. Même si ses amis à l'école de langue française étaient aussi plus jeunes, comme il y avait passé 4 ans, il avait eu le temps de bâtir des amitiés.

Le parent 3 pense qu'il est important que son enfant fréquente ses amis de l'école durant la fin de semaine parce que cela lui donne davantage la chance de pratiquer son français.

5.3.2.2 Les performances scolaires

Les enfants des parents interviewés éprouvent des difficultés dans leurs études, principalement à cause de leur faiblesse en français qui les suit depuis l'école primaire et qui se transpose dans d'autres matières, telles les mathématiques. En effet, cette faiblesse en français persiste pour les quatre enfants des parents interviewés, bien que leur parcours scolaire soit significativement différent.

Selon les parents, les jeunes ont un bon niveau de français à l'oral et c'est la langue principale de leurs communications avec leurs amis de différentes origines. Leur difficulté se reflète plutôt dans l'application ou l'usage du français pour compléter des tâches ou des activités scolaires (par exemple, lire un texte et répondre à des questions de compréhension, résoudre un problème en mathématiques).

Selon le parent 2, les difficultés de son enfant en français ont été causées par le déménagement temporaire de la famille à l'étranger pendant une période très importante pour l'acquisition de la langue.

Le parent 2 affirme que l'une des raisons principales de la faiblesse de son enfant en français est le fait que ce n'est pas la langue d'usage à la maison, car les parents ne la maîtrisent pas suffisamment.

5.3.2.3 La diplomation/L'abandon

Les parents n'ont pas d'informations sur ce sujet. Par contre, l'un d'eux affirme que les parents d'origine sud-asiatique, en général, apportent beaucoup d'attention aux études de leurs enfants et ne veulent pas qu'ils abandonnent. Ceci dit, selon les parents interviewés, la méconnaissance du français, particulièrement chez les élèves nouvellement arrivés qui intègrent le système scolaire à un âge avancé, pourrait constituer un facteur d'abandon.

5.3.3 Les communications parents-école

Les parents ont indiqué qu'en général, à l'exception de la rencontre avec les enseignants lors de la remise des bulletins, l'école ne communique avec les parents que lorsqu'il y a un problème avec leur enfant, particulièrement dans le cas d'un problème de comportement. Selon les parents, ce niveau d'engagement de l'école ne leur permet pas une intervention efficace. Cependant, certains affirment que s'ils ne sont pas beaucoup en contact avec l'école c'est principalement à cause de leurs horaires de travail chargés.

Les parents interviewés communiquent avec les enseignants de leur enfant en anglais ou en français. Cependant, ils mentionnent qu'il y a des parents qui, ne parlant ni le français ni l'anglais, vont à l'école de leur enfant accompagnés par un enfant plus âgé.

Le parent 2 trouve qu'en comparaison avec l'école de langue française, la communication école-famille est meilleure à l'école de langue anglaise et ce, principalement parce que les enseignants et la direction sont en contact continu avec les parents via le courriel.

5.3.4 Le rôle des parents dans l'éducation de l'enfant

Les parents interviewés reconnaissent qu'ils ont un rôle important à jouer dans l'éducation de leur enfant. Cependant, ils affirment qu'ils ne peuvent pas eux-mêmes fournir à leur enfant l'aide dont il a besoin, entre autres, sur le plan pédagogique. Ils dépendent donc à cet égard de centres de soutien scolaire privés. Dans la plupart des cas, ces centres sont gérés par des personnes d'origine sud-asiatique avec lesquels les parents communiquent facilement et peuvent échanger sur les faiblesses et les besoins de leurs enfants.

La faible maîtrise du français et les horaires de travail chargés sont deux facteurs qui ne permettent pas à ces parents d'offrir à leurs enfants le soutien nécessaire, en particulier après la 4^e année du primaire.

Vu leur impossibilité à aider directement leurs enfants dans leurs études, deux parents affirment qu'ils assument un rôle de superviseur à cet égard, exigeant que leurs enfants les mettent régulièrement à jour sur ce qui se passe à l'école et sur les travaux à effectuer.

5.3.5 Les attentes des parents

5.3.5.1 L'éducation de l'enfant

Les quatre parents interviewés sont d'avis qu'il est important pour leur enfant de mieux maîtriser la langue française puisqu'ils vivent au Québec.

De plus, ils voudraient tous que leurs enfants fassent des études collégiales et universitaires dans un programme de leur choix. Les parents ont en effet affirmé qu'ils ne trouvent pas correct d'imposer leurs propres désirs dans le choix de carrière de leurs enfants. Selon eux, l'important, c'est qu'ils finissent par avoir un bon emploi, tout en choisissant un parcours qui les rendra heureux dans la vie.

Tous les parents considèrent que les parents d'origine sud-asiatique, qu'ils soient éduqués et non, ont des attentes élevées quant à l'éducation de leurs enfants. Ils veulent que ceux-ci profitent des chances qu'ils leur ont offertes en immigrant. Ils ont également affirmé que dans leur groupe ethnique, il y a des attentes égales envers les garçons et les filles quant aux études, ce qui comme on l'a vu plus haut, n'est ni la perception des intervenants scolaires et communautaires, ni celle des élèves rencontrés.

5.3.5.2 Le lien avec le pays d'origine

Tous les parents considèrent qu'il est important que leur enfant conserve des liens avec leur pays d'origine, surtout à cause du nombre des membres de leur famille proche qui y demeure encore. Ceci explique dans une large mesure la fréquence des voyages au pays d'origine pendant l'année scolaire, que déplorent plusieurs intervenants scolaires.

Les parents interviewés sur ce sujet expliquent qu'à cause de la chaleur et de la prévalence de diverses maladies durant l'été dans les pays sud-asiatiques, ils n'ont pas d'autres choix que de voyager en hiver. Une mère d'origine pakistanaise ajoute que le prix plus raisonnable des vols à cette saison est une autre raison pour ces voyages en pleine année scolaire.

5.3.5.3 Les valeurs

Les parents interviewés considèrent que comme leur enfant est né ici, il est naturel qu'ils adoptent certaines valeurs québécoises. Cependant, ils trouvent important que leur enfant continue de maîtriser sa langue d'origine et de conserver certaines coutumes (par exemple, assister aux fêtes religieuses) et enfin, de préserver certaines de leurs valeurs. Ils favorisent donc une position équilibrée à cet égard. Cependant, ils aimeraient que leur enfant se marie avec un membre de leur communauté.

5.3.6 Les différences avec le pays d'origine sur le plan de la réussite scolaire

Selon les parents interviewés, le système scolaire des pays sud-asiatiques est beaucoup plus strict et compétitif que celui du Québec. De plus, on y établit une meilleure communication avec les parents. Par ailleurs, les parents trouvent que le système scolaire québécois accorde trop la responsabilité des études à l'élève lui-même. Ils ont donc l'impression que les parents sont laissés dans l'ignorance jusqu'au jour de la remise des bulletins où il est souvent trop tard pour intervenir afin d'aider leur enfant.

5.3.7 Les interventions souhaitées

En ce qui concerne leur propre besoin de soutien, les parents souhaiteraient être davantage informés du vécu scolaire de leur enfant. Même s'ils ne peuvent pas l'aider directement dans ses études, ils pensent pouvoir être « présents » d'autres manières. Ils peuvent par exemple, l'encourager et le pousser à faire des efforts, se tenir renseignés sur ce qui se passe à l'école, l'encourager à poser des questions aux enseignants et à participer à l'aide aux devoirs de l'école, lui donner l'occasion de fréquenter des amis de langue française à l'extérieur de l'école et enfin, l'amener à la bibliothèque du quartier pour emprunter des livres en français.

Par ailleurs, en ce qui concerne les autres parents d'origine sud-asiatique, les parents interviewés considèrent qu'ils devraient essayer davantage d'apprendre le français, mieux s'informer sur le système scolaire québécois et enfin solliciter davantage le soutien des organismes communautaires travaillant dans le domaine de l'éducation.

Du côté de l'école, les parents aimeraient que les enseignants donnent plus de devoirs aux élèves et les poussent à travailler davantage. L'école devrait aussi offrir plus d'aide aux élèves dans l'apprentissage du français au primaire, avant que l'élève n'accumule trop de faiblesses au secondaire.

Finalement, les parents pensent que la commission scolaire devrait prendre mieux en compte l'ensemble de cheminement scolaire de chaque élève avant de l'orienter vers un programme ou un secteur particulier et, tout particulièrement pour les jeunes issus de l'immigration, manifester plus de flexibilité dans l'orientation scolaire. Ils devraient tout particulièrement avoir une meilleure gestion de dossier de chaque élève nouvellement arrivé et une meilleure évaluation de ses capacités.

Quant aux cours de francisation offerts aux parents immigrants, selon un parent, ils ne donnent pas suffisamment d'aide en termes d'intégration sociale.

CONFIDENTIEL

CHAPITRE VI
SYNTHÈSE ET RECOMMANDATIONS

Ce dernier chapitre présente d'abord une synthèse des grands constats qui ressortent de notre recherche. Après avoir rappelé les principales différences entre nos deux écoles, tant générales que spécifiques à leur clientèle d'origine sud-asiatique, nous nous penchons sur les caractéristiques des élèves originaires de l'Asie du Sud, sur leur performance scolaire, ainsi que sur leur intégration sociale. Nous abordons ensuite les facteurs invoqués pour expliquer positivement ou négativement la réussite éducative de ces élèves. Dans toutes ces sections, nous présentons les éléments de consensus qui émergent des propos de divers répondants rencontrés, tout en faisant ressortir les différences pertinentes. Dans un second temps, en nous basant à la fois sur cette synthèse et sur les suggestions de différents répondants, rapportées plus haut, nous formulons quelques recommandations concrètes visant à assurer une meilleure intégration des élèves originaires de l'Asie du Sud à l'école québécoise de langue française.

6.1 LES GRANDS CONSTATS DE L'ÉTUDE

6.1.1 Un rappel des principales différences entre les deux écoles

Soulignons d'abord que les deux écoles étudiées sont différentes en ce qui a trait à plusieurs caractéristiques générales dont la taille, la composition de la clientèle, les programmes et services offerts, ainsi que le degré de défavorisation. L'école A a une clientèle plus nombreuse que l'école B et son indice de défavorisation est plus élevé. Ces deux facteurs peuvent contribuer à l'offre de programmes plus nombreux et plus variés aux élèves qui fréquentent cette école, mais ils en font également une clientèle à risque plus élevé d'échec scolaire. En ce qui concerne la composition ethnique, la clientèle n'ayant pas le français comme langue maternelle ou langue d'usage est plus élevée à l'école A qu'à l'école B. Cependant, les élèves de l'école B proviennent d'une plus grande variété de pays que ceux de l'école A.

La clientèle d'origine sud-asiatique est beaucoup plus importante à l'école A qu'à l'école B. En effet, cette région y représente l'une des plus importantes régions d'origine des élèves issus de l'immigration, ce qui n'est pas le cas à l'école B. Les deux écoles sont également différentes en ce qui concerne le pays d'origine des élèves d'origine sud-asiatique : le Pakistan et l'Inde sont dominants à l'école A, alors qu'à l'école B, c'est le Sri Lanka et le Bangladesh qui sont surtout représentés. Ces tendances sont reflétées également en ce qui concerne les langues maternelles des élèves : le pendjabi et l'ourdou dans un cas, le tamoul et le bengali dans l'autre.

Ces différences expliquent sans doute en large partie deux phénomènes que nous avons rencontrés dans notre recherche. D'une part, le fait que l'école A est très consciente des caractéristiques, des problèmes et des besoins de la clientèle sud-asiatique, alors qu'au sein de l'école B, il s'agit d'une préoccupation plus marginale. Certains intervenants à cette dernière école se sont même montrés étonnés que nous voulions étudier la problématique de ces élèves. D'autre part, les perceptions quant à la performance et la réussite scolaire sont également fortement contrastées dans les deux écoles, ce à quoi nous pouvions nous attendre compte tenu des données quantitatives émanant de la recherche de Bakhshaei (2010) qui montrent que les locuteurs du pendjabi et de l'ourdou ont des taux de décrochage nettement plus élevés (respectivement 44 % et 31 %) que les locuteurs du bengali et surtout du tamoul (respectivement à 28 % et 19 %).

6.1.2 Le vécu scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud

6.1.2.1 Les caractéristiques des élèves

Il existe un large consensus sur le fait que les élèves originaires de l'Asie du Sud viennent majoritairement des familles à statut socioéconomique faible. Cependant, la plupart des répondants apportent la nuance suivante : les situations socioéconomiques difficiles seraient nettement plus nombreuses au sein des familles d'origine pakistanaise, alors que les familles sikhes ont un profil plus favorable. Par ailleurs, il semble que les familles qui sont arrivées au Québec dans les années 2000 sont davantage défavorisées que les familles qui ont immigré durant les années 90 ou avant. Il faut rappeler toutefois que les intervenants scolaires n'ont pas toujours toutes les informations concernant le capital culturel des familles. De plus, selon certains répondants du milieu communautaire et les parents eux-mêmes, dans plusieurs cas, le fait que les parents connaissent des situations économiques difficiles n'est pas lié à leur profil socioéducatif.

Il existe également un large consensus sur le fait que vu les liens historiques étroits entre les pays de l'Asie du Sud et l'Empire colonial britannique, les familles d'origine sud-asiatique adoptent davantage l'anglais comme langue seconde que le français. C'est également la langue qu'elles connaissent le plus, même si une part importante des parents originaires de cette région ne parle aucune de ces deux langues. Par ailleurs, les élèves semblent avoir plus de facilités en anglais, même si plusieurs d'entre eux ont déclaré parler fréquemment le français dans leur vie sociale.

Selon nos répondants, le parcours scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud est très varié. Étant donné l'implantation récente de la communauté, une grande partie des élèves intègrent le système scolaire québécois en cours de scolarité. C'est davantage le cas dans l'école A que dans l'école B. Presque tous les élèves arrivant en cours de scolarité fréquentent la classe d'accueil. À l'école A, un nombre important de ces élèves sont identifiés comme sous-scolarisés. Cependant, personne n'a mentionné qu'ils sont surreprésentés parmi les élèves identifiés comme EHDAA. Par ailleurs, les élèves d'origine sud-asiatique n'ont pas tendance à changer davantage d'école que la moyenne de leurs pairs. En plus, il est très rare qu'ils aient droit à l'école de langue anglaise.

6.1.2.2 Les performances scolaires

En ce qui concerne la performance scolaire, tous les répondants ont de la difficulté à se prononcer à cause du manque de données précises. Les intervenants de l'école A, bien qu'ils reconnaissent que certains sous-groupes au sein de cette population vivent des problèmes, insistent sur le fait que les élèves d'origine sud-asiatique ne forment pas du tout un groupe homogène à cet égard. Les intervenants de l'école B, quant à eux, considèrent que ces élèves ont une performance équivalente à celle des autres élèves. On ne devrait toutefois pas être surpris de ce hiatus entre les données perceptives émanant notre étude qualitative et celles qui proviennent d'études quantitatives, puisque les intervenants de l'école B ont comme point de comparaison d'autres élèves immigrants de milieu défavorisé. D'ailleurs, à l'opposé, certains intervenants communautaires ont remarqué que plusieurs élèves d'origine sud-asiatique, du moins ceux qui fréquentent leur service, semblent éprouver de problèmes de base. Les parents interviewés, bien que présentant eux-mêmes un profil socioéducatif plutôt favorable, ont également confirmé les

problèmes vécus par leurs enfants, alors que les élèves que nous avons rencontrés et dont le profil était favorable, identifiaient clairement les difficultés vécues par leurs pairs fréquentant le programme régulier et surtout celles des élèves de la classe d'accueil.

La variable du sexe a parfois été invoquée comme facteur de différence à cet égard. Les intervenants de l'école A en particulier pensent que les filles d'origine sud-asiatique réussissent mieux que les garçons.

En ce qui concerne l'abandon scolaire, ici encore, tous les répondants ont eu de la difficulté à se prononcer, à cause du manque de statistiques. Cependant, certains intervenants communautaires affirment que la situation ne leur semble pas positive. Cette situation toucherait particulièrement les garçons sur lesquels s'exercent de fortes pressions familiales pour qu'ils contribuent au bien-être économique de la famille.

6.1.2.3 L'intégration sociale

Dans l'ensemble, le portrait qui se dégage de l'intégration sociale des élèves originaires de l'Asie du Sud est assez partagé. Les intervenants scolaires et communautaires ont systématiquement une vision plus négative que les élèves et leurs parents. Ainsi, ils affirment unanimement que ces élèves restent beaucoup entre eux, à l'école comme lors des diverses activités offertes par les organismes. De plus, selon eux, ils se parlent principalement dans leur langue maternelle et par l'ordre d'importance décroissant, en anglais et en français, ce qui s'expliquerait, d'après nos répondants, par le caractère anglophile de la communauté. Cependant, selon notre observation, les élèves de l'école A utilisent davantage le français que l'anglais. Cela pourrait s'expliquer par le poids plus importants des anglophones à l'école B, ainsi que dans le quartier qui l'entoure, du fait de la présence de la communauté philippine.

Contrairement à la performance scolaire où l'avantage allait aux filles, les répondants communautaires considèrent que les garçons sont favorisés sur le plan de l'intégration sociale à cause de la liberté plus grande dont ils bénéficient. Ils pensent également que les élèves scolarisés au Québec dès le primaire s'intègrent socialement mieux que ceux qui sont arrivés au secondaire.

Les élèves interviewés aiment tous leur école et évoquent, à cet égard, plutôt les problèmes de leurs pairs à l'accueil qui sont isolés et peu encadrés. Les élèves de l'école B, contrairement à leurs enseignants, affirment qu'ils ont des amis de différentes origines ethniques. Tous les élèves de cette école insistent sur la diversité culturelle de leur école et trouvent que l'ouverture des enseignants et du personnel est excellente à ce sujet. Cela a été l'une des raisons les plus importantes à la base de leur choix de fréquenter cette école. Cependant, la plupart des élèves interviewés à l'école B manifestent une certaine résistance au volet scolaire de la Charte de la langue française et préféreraient avoir le choix d'aller à l'école de langue anglaise. Cependant, ce n'est pas le cas des élèves interviewés à l'école A. Quant aux parents, ils croient qu'il est important que leur enfant s'intègre davantage au niveau social, tout en fréquentant davantage des amis francophones. Cependant, la plupart d'entre eux préféreraient que leur enfant ait accès à l'école de langue anglaise.

6.1.3 Les facteurs explicatifs

Nos répondants ont identifié divers facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement la réussite éducative (cheminement et performance scolaires, intégration sociale, diplomation/abandon) des élèves originaires de l'Asie du Sud. Nous les avons classés en cinq grandes catégories.

6.1.3.1 Les caractéristiques personnelles

Le principal facteur évoqué à cet égard est le sexe. Tel que mentionné plus haut, cette variable joue toutefois de manière très différente selon qu'on considère le cheminement et la performance scolaires ou l'intégration sociale. La socialisation des garçons et des filles est différente au sein des familles originaires de l'Asie du Sud. Les attentes différentes qui pèsent sur eux agissent également dans deux directions opposées. Par ailleurs, si les filles sont plus performantes que les garçons, le mariage précoce ou les tâches familiales peuvent amener plusieurs d'entre elles à ne pas prolonger leur scolarité postsecondaire.

Le facteur linguistique occupe également une grande place dans les propos de tous les répondants qui se rejoignent largement à cet égard. Cependant, les intervenants scolaires précisent que cet élément se voit plutôt chez les élèves qui sont arrivés au secondaire québécois à l'âge de 16 ou 17 ans et qui ont beaucoup de difficulté à apprendre le français. Les intervenants des deux écoles, les représentants d'organismes, les parents et même les élèves interviewés associent à maintes reprises les difficultés scolaires des élèves originaires de l'Asie du Sud au caractère anglophile de la communauté et à leur faible maîtrise de la langue française. Dans certains cas, on évoque également la résistance de ces élèves à l'apprentissage de cette langue et à l'obligation de fréquenter une école de langue française, mais ce discours n'est pas dominant.

Finalement, certains intervenants communautaires mentionnent le manque de motivation et le manque d'intérêt des élèves originaires de l'Asie du Sud pour les études. Il faut noter que cet élément est loin de faire consensus, les autres groupes d'intervenants ayant plutôt insisté sur le profil positif de ces élèves à cet égard. En effet, les enseignants considèrent que si ce facteur existe, il est limité aux élèves qui intègrent le secondaire avec beaucoup de retard et de difficultés en français.

6.1.3.2 Le cheminement scolaire

Comme on vient de le voir plus haut, selon divers répondants, les élèves qui intègrent le système scolaire québécois au secondaire et plus particulièrement en cours de leur scolarité, seraient les plus susceptibles de vivre des problèmes tant au niveau du cheminement et de la performance scolaires que de l'intégration sociale.

D'autres éléments liés au cheminement ont également été signalés par certains répondants. Mentionnons à cet égard, les retards scolaires accumulés au primaire à cause des difficultés vécues en français, le temps passé en classe d'accueil au secondaire, ainsi que des parcours de scolarité interrompus par des retours au pays d'origine ou l'immigration secondaire vers d'autres provinces ou pays. Notons par ailleurs que le changement d'école n'a pas été signalé comme un problème important à cet égard.

6.1.3.3 La famille

Comme on l'a vu plus haut, les familles originaires de l'Asie du Sud ont généralement un statut socioéconomique défavorisé ou très défavorisé. La plupart des répondants, y compris les élèves et les parents, insistent fortement sur les horaires de travail chargés des parents et leur faible niveau d'éducation comme facteurs qui influencent négativement l'intégration et la performance scolaires des élèves d'origine sud-asiatique. Ce facteur est également évoqué pour expliquer la faible participation des parents à l'école et aux activités organisées par les organismes communautaires.

Presque tous nos répondants soulignent également que la méconnaissance du français empêche les parents d'aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires, ce que confirment les parents interviewés. Ce facteur serait également un obstacle à leur implication dans la vie scolaire de leur enfant, à leur communication avec l'école et à leur participation aux activités scolaires. Cependant, les parents interviewés croient que l'école québécoise n'encourage pas suffisamment l'intervention des parents et ne convoque les parents que lorsque le problème est déjà avancé.

Toutefois, plusieurs répondants mentionnent la valorisation de l'éducation et le respect accordé aux enseignants comme points positifs. Cependant, les intervenants scolaires et dans une large mesure, les répondants des organismes communautaires et les élèves eux-mêmes identifient les attentes différenciées envers les garçons et les filles comme facteurs qui peuvent jouer dans des sens différents sur la réussite et l'intégration des jeunes.

6.1.3.4 La communauté

La communauté sud-asiatique étant une communauté d'implantation relativement récente, son réseau est encore peu développé. De plus, les organismes qui existent, interviennent principalement sur les enjeux relatifs au besoin d'établissement immédiat des parents ou sont plutôt de nature religieuse ou spirituelle. Peu d'entre eux auraient déjà développé une expertise spécifique en matière d'éducation et surtout en lien avec les institutions d'enseignement fréquentées par les élèves de leur communauté au Québec. Selon certains intervenants, ce facteur pourrait contribuer indirectement au problème de réussite scolaire des élèves d'origine sud-asiatique puisque, contrairement à d'autres communautés mieux organisées, les parents démunis ne peuvent pas vraiment se tourner vers de tels organismes. Notons toutefois que, contrairement à la perception des intervenants scolaires et des organismes communautaires que nous avons interviewés et qui sont à une exception près des organismes multiethniques, les parents eux-mêmes ont mentionné l'existence d'organismes de soutien scolaire spécifiques à leur communauté dont ils utilisent parfois les services.

6.1.3.5 Le système scolaire

À cet égard, les facteurs évoqués sont de diverses natures. Certains portent sur la qualité et la quantité des services disponibles, entre autres, au niveau de l'accueil. Le portrait est quelque peu différent à l'école B où l'on se montre plus satisfait des ressources disponibles qu'à l'école A où l'on aurait besoin de davantage de soutien, entre autre, pour l'organisation de sorties pour les élèves.

D'autres facteurs à caractère systémique portent sur l'évaluation et le classement des élèves, surtout au moment de leur arrivée dans le système scolaire. Certains croient qu'il existe des préjugés basés sur l'origine ethnique et la langue maternelle des élèves nouvellement arrivés qui mènent à une sur-identification comme sous-scolarisés des élèves originaires de l'Asie du Sud qui ont connu une scolarité normale dans leur pays. À l'inverse, certains mentionnent que l'on hésite souvent à identifier comme EHDAA certains élèves nouveaux arrivants qui ont de véritables troubles d'apprentissage, ce qui génère une très grande hétérogénéité dans les classes d'accueil. Notons par ailleurs que ces deux tendances contradictoires ont été identifiées dans la recherche de De Koninck et Armand (2012) menée sur les services d'accueil.

Un troisième facteur réside dans les différences entre le système scolaire québécois et celui des pays sud-asiatiques. Cependant, il n'y a pas d'unanimité sur le sens dans lequel joue cette différence. D'une part, du point de vue de l'intégration sociale, les élèves semblent apprécier davantage leur école actuelle que celle de leur pays d'origine, ce qui est un signe clair d'intégration sociale. D'autre part, le fait que les parents signalent que le système scolaire était plus exigeant en Asie du Sud devrait avoir un impact positif sur la réussite scolaire de leur enfant. À l'inverse, il est possible que le caractère moins strict du système scolaire québécois ait un certain impact sur les élèves qui ont vécu une grande partie de leur scolarisation dans un système beaucoup plus exigeant.

Finalement, on peut se réjouir de la perception très largement partagée, y compris par les principaux intéressés, voulant que les élèves d'origine sud-asiatique ne font pas l'objet de discrimination ou de préjugé au sein de système scolaire québécois. Les propos de nos répondants sont d'ailleurs généralement plutôt élogieux à leur égard. Cependant, les intervenants communautaires croient que certains élèves vivent des situations de rejet, non pas à cause de leur origine ethnique, mais de leur religion. Il suffit de penser au cas des filles voilées musulmanes. De plus, ces intervenants ont mentionné que les intervenants scolaires ne sont pas au courant de la situation privilégiée occupée par certains parents dans leur pays d'origine et qu'ils ont donc une vision assez homogène de l'ensemble des pays sud-asiatiques. Leur méconnaissance des situations prévalant dans les pays d'origine des élèves a par ailleurs été partiellement confirmée par le fait que certains intervenants scolaires ont mentionné le désir de fuir un régime oppressif comme l'un des éléments expliquant l'immigration des familles d'origine sud-asiatique au Québec, manifestant par là une confusion avec les familles originaires d'Afghanistan.

6.2 RECOMMANDATIONS

À partir de cette exploration du vécu scolaire des élèves originaires de l'Asie du Sud dans deux écoles secondaires montréalaises, on peut classer les enjeux évoqués par nos répondants ainsi que les recommandations qui en découlent en cinq grandes catégories. Les trois premières sont liées à la spécificité de la communauté sud-asiatique, entre autres son implantation récente et son caractère anglophile, alors que les deux autres sont des problématiques générales et récurrentes dans la plupart des recherches portant sur les élèves d'immigration récente, surtout lorsqu'ils sont allophones et/ou défavorisés.

1. Développer la connaissance de la clientèle sud-asiatique et des problématiques spécifiques qu'elle rencontre chez les intervenants scolaires et communautaires

La clientèle sud-asiatique est souvent invisible, parfois confondue avec celle d'autres régions ou, à l'inverse, non distinguée selon ses pays d'origine. À cet égard, les intervenants scolaires ainsi que ceux qui œuvrent dans des organismes communautaires non spécifiques à cette communauté ont unanimement identifié le besoin d'instruments d'identification et de pilotage du cheminement scolaire de ces élèves (statistiques sur leur présence et leurs caractéristiques, éléments de cheminement scolaire, etc.). Des informations ad hoc sur la situation prévalant dans le pays d'origine ainsi que sur le processus migratoire des familles d'origine sud-asiatique contribueraient également à une meilleure compréhension des forces et des faiblesses au sein de cette communauté ainsi que des problèmes vécus par certains de ces élèves. Finalement, un examen plus approfondi des différences de socialisation entre garçons et filles, et de leurs incidences sur l'intégration sociale et/ou le cheminement scolaire, s'imposerait.

2. Soutenir davantage la francisation des parents originaires de l'Asie du Sud ainsi que le développement d'attitudes favorables à l'égard du français chez les élèves et leur famille

À cet égard, il importe, dans un premier temps, de multiplier les stratégies visant à convaincre les parents d'origine sud-asiatique de l'importance d'apprendre le français, pour leur intégration sociale mais également pour favoriser le cheminement scolaire de leurs enfants. Nous avons classé cette recommandation comme spécifique, car si l'accès à la francisation est une problématique vécue par l'ensemble des parents immigrants allophones, le sentiment que le français est nécessaire à leur vie quotidienne est nécessairement plus limité chez des personnes qui ont déjà une certaine connaissance de l'anglais. Il ne suffit donc pas que le MICC, responsable de ces cours (ou les organismes auxquels il délègue cette responsabilité), intensifie son offre de service. Il faut également que l'ensemble des partenaires concernés développe une stratégie de sensibilisation ciblée auprès du segment de la population issue de l'immigration qui correspond à ce profil (dont les familles sud-asiatiques sont un des cas de figure les plus importants). Par ailleurs, après quelque trente ans de mise en œuvre de la Loi 101, peut-être assume-t-on de manière trop optimiste que tous les élèves d'origine immigrante scolarisés dans les écoles de langue française comprennent pleinement les motifs à l'origine de la politique linguistique et l'intérêt d'une meilleure maîtrise du français par la scolarisation au sein des institutions de langue française. On pourrait s'inspirer des nombreuses initiatives menées dans les années 1980, alors que la résistance à la fréquentation de l'école française était beaucoup plus généralisée, afin de développer des approches ciblées de valorisation du français auprès des élèves des communautés anglophiles. Afin d'être efficaces, celles-ci devraient reposer sur la complémentarité et non l'opposition des langues et engager l'ensemble des partenaires de l'école, tout spécifiquement les familles et les organismes communautaires.

3. Encourager la mise sur pied au sein de la communauté sud-asiatique d'organismes axés sur l'intégration dans le pays d'accueil et le soutien à une scolarisation réussie des enfants ainsi que le développement de liens formels entre ces organismes et le système scolaire

On peut envisager plusieurs avenues à cet égard. Tout d'abord, le MICC et le MELS devraient travailler avec les organismes de la communauté sud-asiatique, qu'ils financent déjà ou avec lesquels ils entretiennent des liens, afin qu'ils accordent dans leur mission, leurs services et leurs programmes une attention particulière à la question de la scolarisation des enfants de leur communauté. Il serait également important de réaliser une recension plus large d'autres organismes moins connus par la société dominante, mais vers lesquels les parents semblent se tourner lorsqu'ils ont besoin de conseils sur leur intégration ou celle de leurs enfants, entre autres les mosquées, les temples ainsi que divers services de tuteurs et de soutien scolaire. Les organismes multiethniques qui soutiennent la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration ont aussi besoin de développer leurs approches spécifiques auprès des enfants de la communauté sud-asiatique afin que leurs programmes, complémentaires à ceux de la scolarisation formelle, les rejoignent davantage et soient adaptés à leurs besoins. Finalement, même si les collaborations entre les organismes communautaires et les établissements scolaires sont déjà nombreuses, il conviendrait de s'attaquer à divers irritants à cet égard qui tiennent souvent à l'inégalité de statut entre ces deux partenaires tout en incitant les écoles qui ont une clientèle sud-asiatique significative à développer des liens avec des associations spécifiques à cette communauté.

4. Soutenir le développement d'une meilleure collaboration entre l'école et les familles d'origine sud-asiatique

À cet égard, les recommandations proposées dans le cas de cette communauté particulière rejoignent la plupart des celles qui ont déjà été énoncées depuis 30 ans pour favoriser les liens école/famille en milieu pluriethnique. En ce qui concerne la barrière linguistique, l'utilisation de documents en plusieurs langues ainsi que le recours à des interprètes peuvent s'avérer des pistes nécessaires. En effet, même s'il s'agit de solutions à court terme, elles sont toujours préférables à l'emploi des élèves eux-mêmes comme intermédiaires entre l'école et leurs parents. Par ailleurs, alors que le ministère et les commissions scolaires ont développé depuis plusieurs années de nombreux instruments pour mieux faire connaître le système scolaire aux parents immigrants, ce besoin ressort encore de notre étude. Cette récurrence suscite plusieurs questionnements. Tout d'abord, ces instruments ont-ils été traduits dans les diverses langues sud-asiatiques ? Si ce n'est pas le cas, il faudrait le faire. Dans l'hypothèse contraire, leur non-utilisation par les parents pourrait relever d'autres facteurs : manque de temps, défavorisation, faible littératie dans la langue d'origine, etc. Dans leur cas comme dans celui de nombreuses autres communautés allophones et/ou défavorisées, il faudrait envisager de développer des instruments moins livresques et plus dynamiques (capsules vidéo, jeux, etc.). L'objectif d'une meilleure compréhension du système scolaire peut également être soutenu par les cours de francisation des adultes, où l'on devrait toucher aux enjeux de scolarisation des enfants, ainsi que par le recours à des organismes communautaires ou à des médias ethniques susceptibles de vulgariser l'information sous un format plus accessible.

Comme beaucoup d'études réalisées dans le domaine depuis 30 ans, notre recherche a également relevé des perceptions contradictoires sur le degré où l'école valorise la participation des

familles. Les intervenants ont l'impression qu'ils sollicitent énormément les parents et que la réponse à cet égard est inférieure à leurs attentes, alors que la perception de ces derniers est plutôt qu'on ne fait appel à eux qu'en cas de situations problématiques. Ici encore, le développement d'une relation plus égalitaire s'impose, soit par un engagement plus actif de l'école ou par le biais de programmes structurés comme ceux qui avaient été mis en œuvre à la fin des années 1990 (Family Matters, etc.). De façon étonnante, si l'on considère qu'une grande partie des parents d'origine sud-asiatique sont de religion musulmane, peu de zones de friction portant sur les valeurs ou les pratiques culturelles ont été relevées par les intervenants scolaires. Cependant, la question des voyages de retour au pays d'origine durant la période de scolarisation obligatoire est un enjeu suffisamment important, du moins dans un des milieux. Il faudrait établir un dialogue ciblé entre les autorités scolaires et des représentants de la communauté sud-asiatique, qui pourraient agir à titre de médiateurs à cet égard, pour mieux faire comprendre les préoccupations réciproques de part et d'autre.

5. Améliorer la qualité des services offerts aux élèves allophones ou en difficulté d'apprentissage et contrer les processus qui mènent à l'exclusion

À cet égard, en plus du maintien des initiatives ministérielles qui soutiennent la réussite en milieu défavorisé, la recommandation la plus importante porte sur l'intensification du soutien à l'apprentissage du français et des ressources qui lui sont consenties, tout particulièrement en ce qui concerne les programmes, approches et matériel visant les clientèle sous-scolarisées au secondaire. En effet, l'essentiel des problèmes vécus par certains élèves d'origine sud-asiatique semble lié à trois facteurs : la défavorisation socioéconomique, une arrivée tardive au sein du système scolaire, ainsi qu'une mauvaise maîtrise du français. Les élèves rencontrés se sont également déclarés sensibles aux situations d'exclusion que vivaient leurs pairs des classes d'accueil, souvent isolés dans certaines sections, voire les sous-sols, des écoles concernées. Il est pour le moins désolant que l'on en soit encore, plus de 40 ans après l'établissement des premières classes d'accueil, à devoir recommander aux établissements scolaires d'éviter ce type de situations! Une dernière piste concerne le développement des compétences d'évaluation des professionnels et des enseignants face aux élèves allophones et/ou issus de l'immigration. Dans ce domaine, on se promène souvent de Charybde en Scylla, entre l'orientation ou le maintien induit en classe d'accueil d'élèves qui pourraient bénéficier d'une intégration en classe régulière liés à des biais culturels ou linguistiques et d'une sous-identification comme EHDAA des élèves issus de l'immigration présentant de réels troubles d'apprentissage, par crainte d'être taxé d'insensibilité culturelle ou de racisme. Trouver l'équilibre souhaitable en cette matière est un objectif complexe qui nécessitera un accompagnement des milieux scolaires par des ressources professionnelles et/ou universitaires, mais dont le bénéfice s'étendrait bien au-delà des seuls élèves originaires de l'Asie du Sud.

BIBLIOGRAPHIE

- Anisef, P., Mc Andrew, M., Blais, J.G., Ungerleider, C. et Sweet, R. 2004. *Academic Performance and Educational Mobility of Youth of Immigrant Origin in Canada: What Can We Learn from Provincial Data Banks?* Research Report. Immigration et métropoles/CIC.
- Bakhshaei, M. (dir. M. Mc Andrew). 2010. *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes québécois originaires de l'Asie du Sud secteur français.* Rapport. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction des services aux communautés culturelles, Québec.
- Beiser, M., Hou, F., Hyman, I. et Tousignant, M. 1998. *Growing up Canadian – A study of new immigrant children (W-98-24E)*. Hull : Ressources humaines et développement Canada.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. 2012. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 18 novembre 2011.* Rapport rédigé par Dominique Sévigny.
- Commission scolaire de Montréal. 2010. *Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes : lieu de naissance, langue maternelle, langue parlée à la maison.* Services corporatifs, Bureau de la planification institutionnelle.
- Commission scolaire de Montréal. 2011. *Portrait sociolinguistique au secteur des jeunes : lieu de naissance, langue maternelle, langue parlée à la maison. Élèves inscrits au 30 septembre 2010.*
- Corak, M. 2005. Equality of opportunity and inequality across the generations: challenges ahead. *Policy Options/Options Politiques*, 26(3), 78-83.
- De Koninck Z. et Armand F. 2012. *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration.* Rapport. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction des services aux communautés culturelles, Québec.
- Gouvernement du Québec. 1998. *La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ledent, J., Murdoch J. et Mc Andrew, M. 2010. « La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois ». *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, hiver, 15-22.
- Mc Andrew, M. et Cicéri, C. (coll. P. Lamarre et A. Varma). 1997. *The Role of the Education in the Integration of Immigrants: Current Research and Future Perspectives.* Proceedings of the Seminar in Education, Metropolis Project. St-John, Terre-Neuve, 13 juin 1997, Montréal : Immigration et métropoles.
- Mc Andrew, M. et al. 2009. *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée à Montréal, Toronto et Vancouver : une analyse comparative.* Rapport, Conseil canadien de l'apprentissage et à Citoyenneté et Immigration Canada.

- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Saïd, R. 2006. « La performance des élèves des communautés noires aux examens ministériels du secondaire québécois : cohortes 1994, 1995, 1996 du secondaire ». *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 7, 3 : 301-326.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Saïd). 2010. *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction des services aux communautés culturelles, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2011a. *Indices de défavorisation par école - 2010-2011. Compilation spéciale des données du recensement canadien de 2006*. Consulté le 3 avril 2012 sur : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/762.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2011b. Fichier dsc20102011.sas7bdat, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, Bilan 4 de Charlemagne.
- Statistique Canada. 2006. *Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger*. Consulté le 7 juillet 2010 sur : www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/pdf/97-557-XIF2006001.pdf
- Statistique Canada. 2010. *La croissance démographique au Canada*. Consulté le 27 juin 2010 sur : www.statcan.gc.ca/pub/91-003-x/2007001/4129907-fra.htm#a3