

# La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle au Québec : contexte, programmes et débat, bilan

ケベックにおける移民出身の生徒たちの  
学校教育の整備と間文化的教育：  
背景、プログラムと議論、成果

Marie Mc ANDREW

マリ・マッカンドルー

Co-auteurs de l'article : Geneviève Audet et Mahsa Bakhshaei

## Introduction

L'ouverture à l'immigration et à la diversité ethnoculturelle est un phénomène récent au sein de la communauté francophone québécoise et de ses institutions, longtemps caractérisées par leur homogénéité sur le plan linguistique, culturel et religieux. Le système scolaire et ses acteurs ont été au centre de ce processus de transformation depuis près d'un demi-siècle, ce qui reflète par ailleurs le rôle central de l'éducation dans la dynamique des rapports ethniques dans les sociétés pluralistes (Mc Andrew, 2003; Mc Andrew, 2010). Dans cet article, après avoir rappelé quelques éléments du contexte historique et social qui ont influencé ou influencent encore la scolarisation des élèves issus de l'immigration et le développement de l'éducation interculturelle au Québec, nous analyserons les principaux programmes et interventions mis en œuvre en ces matières ainsi que certains des débats qu'ils suscitent. Nous dresserons ensuite un bilan critique de l'état de l'intégration linguistique et sociale et du cheminement scolaire des jeunes issus de l'immigration. En conclusion, nous nous interrogerons sur le degré où les défis vécus en ces matières au Québec sont encore spécifiques ou sont au contraire désormais partagés avec l'ensemble des sociétés d'immigration.

## **1. Le contexte historique et social**

### **1.1. L'évolution des structures scolaires**

Le système scolaire québécois, reflétant en cela la dynamique plus générale des rapports ethniques, a longtemps été structuré le long des clivages linguistiques et religieux qui divisaient la province (Mc Andrew, 2001). L'émergence de l'école de langue française, comme espace commun de scolarisation et de socialisation entre les élèves de toutes origines, est un phénomène relativement récent et qui n'est que partiellement réalisé : en effet les élèves anglophones ou immigrants d'implantation plus ancienne continuent à être scolarisés dans des structures qui leur sont propres.

L'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB), à l'origine de la création du Canada en 1867, met d'abord en place un système dualiste défini par la religion, puisqu'à l'époque ce marqueur était plus important que celui de la langue. La Confédération canadienne repose en effet sur un compromis : l'éducation y est reconnue comme une compétence exclusive des provinces mais, en contrepartie, les droits constitutionnels des minorités religieuses respectives, soit les protestants du Québec et les catholiques de l'Ontario, à contrôler des structures scolaires propres y sont garantis (Proulx, 1993).

Dans un second temps, sous l'effet de l'immigration, c'est plutôt un système multiple et encore plus ségrégué qui s'est développé et maintenu jusqu'en 1977. Les Canadiens-français dominaient le secteur franco-catholique et les White Anglo-Saxon Protestants, le secteur anglo-protestant. Cependant, dès le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, et donc avant même la création du Canada, l'immigration des Irlandais a été à l'origine de la création d'un système anglo-catholique qui, durant tout le siècle qui allait suivre, devait demeurer le secteur d'accueil des immigrants catholiques non francophones, notamment les Italiens et les Portugais. De même, dès la fin du siècle, l'immigration juive a montré l'inadéquation d'un système basé sur la reconnaissance des seules religions catholique et protestante. La solution retenue a été de considérer les juifs comme des protestants, sans leur accorder des droits égaux. Par la suite, le système anglo-protestant a accueilli l'essentiel des immigrants non catholiques, même si ceux-ci demeuraient largement des élèves appartenant à des minorités religieuses (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963).

À partir des années 1970, la fréquentation de l'école anglaise par les immigrants a émergé comme enjeu social majeur, notamment à cause de son impact éventuel sur la

situation démoulinguistique à Montréal. La baisse du taux de natalité des francophones était amorcée. De plus, leur identité était en transformation : de « Canadiens-français », une minorité à l'échelle du Canada, préoccupés de préserver leur homogénéité, à « Québécois », une majorité à l'échelle du Québec désireuse d'affirmer son statut de groupe d'accueil des immigrants (Levine, 2010). Avec l'adoption de la *Charte de la langue française* (Loi 101) en 1977, le choix de faire de l'école de langue française l'espace commun de scolarisation entre les élèves issus de l'immigration et ceux de la majorité francophone a été arrêté. L'ensemble des élèves doivent fréquenter l'école de langue française, à l'exception de ceux qui étaient déjà à l'école anglaise au moment où la loi a été adoptée, de leurs frères et sœurs ainsi que ceux dont les parents ont reçu une éducation primaire en anglais au Québec. Des exceptions s'appliquent aussi aux enfants autochtones, handicapés ou dont les parents vivent temporairement au Québec (Gouvernement du Québec, 1977). La grande majorité des élèves immigrants arrivés après 1977 ainsi que leurs descendants sont donc aujourd'hui scolarisés dans le réseau français alors que les communautés plus anciennes, qui avaient déjà fait leur passage à l'école anglaise, telles les Italiens, les Grecs et dans une large mesure les Portugais, ont transmis ce droit à leurs enfants.

La dernière étape est celle du remplacement, en 1998, du système scolaire confessionnel par un système scolaire linguistique, à travers moult péripéties constitutionnelles et administratives sur lesquelles il ne convient pas de s'étendre. Cependant, la déconfessionnalisation des structures scolaires n'a pas entraîné immédiatement l'abolition du caractère confessionnel des établissements eux-mêmes (Proulx, 1999). Pendant plus de dix ans, pour des raisons politiques et administratives, on a en effet maintenu l'enseignement religieux catholique et protestant dans les écoles du Québec. Celui-ci n'a été remplacé qu'en 2005 par le Programme d'éthique et culture religieuse.

## **1.2. La politique d'immigration et ses incidences sur l'école**

Depuis la fin des années 60, le gouvernement québécois a voulu assumer un rôle majeur en matière d'immigration, une juridiction de compétence partagée entre le fédéral et les provinces en vertu de la Constitution canadienne. Les facteurs à l'origine de cet intérêt sont sensiblement les mêmes que ceux qui ont présidé au développement de la politique linguistique, entre autres le degré d'assimilation des immigrants à

la communauté anglophone et ses conséquences sur l'équilibre démographique à Montréal. Ainsi, à travers une série d'accords (Mc Andrew et Arcand, 2013), il a acquis depuis le début des années 90 le contrôle de l'immigration sélectionnée (qui compte aujourd'hui pour 70 % du mouvement total) et la responsabilité exclusive de l'intégration linguistique et économique des nouveaux arrivants.

Face aux conséquences économiques appréhendées du déficit démographique et du vieillissement de la population, une augmentation graduelle des niveaux, devant éventuellement assurer au Québec 25 % de l'immigration totale au Canada, est visée. Actuellement, le gouvernement québécois est loin du compte, puisque entre 2010 et 2014, il n'a reçu que 19,6% de l'immigration canadienne (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2015). Toutefois, avec une moyenne annuelle d'environ 53 000 immigrants pour une population de plus de 8 millions, le Québec connaît un taux d'immigration significatif.

La sélection de l'immigration est définie comme l'arbitrage d'objectifs divers : recrutement d'une immigration francophone, contribution de l'immigration au développement économique, soutien à la réunification familiale et engagement à une solidarité internationale accrue. Cette complexité induit des flux migratoires très diversifiés, tant en ce qui concerne la compétence linguistique que l'origine nationale. En effet, la connaissance du français ne constitue pas un critère éliminatoire de la grille de sélection, même si la proportion des personnes connaissant le français s'élève à près de 62 % ces dernières années. De plus, les cinq plus importants pays comptent pour moins de 38 % des entrées.

Étant donné le caractère largement sélectif de l'immigration, contrairement à d'autres contextes, le profil des immigrants à l'entrée est légèrement plus favorable que celui de la moyenne québécoise, tant en ce qui concerne le niveau d'éducation que les emplois projetés. Cependant, plusieurs études ont documenté la mobilité descendante que vivent beaucoup de familles immigrantes (Institut de la statistique du Québec, 2012), ce qui induit un hiatus entre leur capital culturel élevé et les conditions de vie présentes de leurs enfants.

Sous l'effet cumulatif des vagues d'immigration, la clientèle scolaire compte aujourd'hui plus de 142 000 élèves allophones (dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français ni une langue autochtone), soit environ 14 % des effectifs totaux. En ce qui concerne les élèves issus de l'immigration, soit ceux qui sont nés

à l'étranger ou dont au moins un parent est né à l'étranger, qui peuvent avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle, tout comme d'autres langues, ils sont aujourd'hui plus de 237 000, soit près de 24 % des effectifs totaux (MELS, 2014a).

Cependant, la répartition inégale de cette population fait en sorte que son importance n'est pas toujours pleinement reconnue par les décideurs. Pour l'essentiel, la présence multiethnique est concentrée sur l'Île de Montréal, ainsi que dans ses deux banlieues immédiates, Laval et Longueuil. Ainsi, à Montréal, les élèves allophones représentent 54,8 % de la clientèle scolaire et les élèves issus de l'immigration, 70,8 % (MELS, 2014a). Plus d'un tiers des établissements ont une clientèle majoritairement issue de l'immigration et un sur dix connaît des taux qui dépassent les 75 %. Par ailleurs, même si sous l'effet des efforts de régionalisation de l'immigration, le pourcentage des élèves immigrants a augmenté dans quelques régions (comme par exemple la Capitale Nationale, Sherbrooke et l'Outaouais), leur présence est limitée ailleurs.

### **1.3. L'interculturalisme et l'éducation interculturelle**

L'interculturalisme québécois peut être caractérisé comme la recherche d'une troisième voie entre le multiculturalisme canadien, dénoncé comme essentialisant les cultures et les isolant les unes des autres, et le républicanisme français, qui, par sa relégation de la diversité dans l'espace privé, est peu compatible avec l'idéal de reconnaissance du pluralisme, largement partagé au Québec (Mc Andrew, 2001). Cependant, il existe plus d'une version de ce concept, entre autres en ce qui concerne la nature des identités groupales au Québec et la centralité de la communauté francophone dans la nouvelle culture commune à développer (Mc Andrew, à paraître 2016).

Dans les années 1980, dans la foulée de la *Politique québécoise de développement culturel* et d'*Autant de façon d'être Québécois*, on privilégie une approche de rapprochement interculturel entre individus dont l'appartenance à des groupes distincts est prise pour acquise. On vise le développement d'une culture de convergence, fondée sur la culture francophone appelée à s'enrichir des contributions des groupes issus de l'immigration, nommés alors *communautés culturelles*. On a reproché à cette vision, qui a toutefois connu un regain de popularité ces dernières années, d'opposer un « nous » et un « eux » qui ne bénéficient pas de la même

légitimité à influencer l'avenir du Québec et de négliger les enjeux complexes liés aux identités multiples et aux inégalités (Salée, 2007).

Avec l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MICC, 1990) commence à émerger une reconnaissance plus grande du métissage identitaire conséquent aux changements des années 1980. Le pluralisme est ainsi présenté comme une caractéristique fondamentale de la culture québécoise et son expression comme un droit dont peuvent bénéficier les Québécois de toutes origines. Ceux-ci doivent cependant respecter des limites communes, entre autres, « la nécessité de l'échange intercommunautaire et le respect des valeurs démocratiques fondamentales ». Parmi celles-ci, l'égalité des sexes, le respect du droit des enfants, la non-violence ainsi que les choix de société du Québec, entre autres en matière linguistique, sont spécifiquement nommées. L'*Énoncé* prend également position en faveur de la participation et la contribution égalitaires de tous les citoyens et plus particulièrement de ceux issus de l'immigration.

Bien qu'une nouvelle politique ait été lancée en mars 2016 (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2016), ce document constitue encore aujourd'hui le cadre de référence le plus exhaustif sur les positionnements normatifs du gouvernement québécois en matière d'immigration et d'intégration. Le caractère novateur du nouvel énoncé touche en effet surtout la sélection des immigrants qui est appelée à changer, entre autres pour assurer une pré-sélection et une priorisation des candidatures afin de mieux arrimer le choix des immigrants aux besoins du marché du travail. Toutefois, en ce qui concerne l'intégration et les relations interculturelles, les orientations sont sensiblement similaires même si de nouvelles mesures et actions sont proposées.

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation (MEQ, 1998) s'inscrit en continuité avec l'*Énoncé* de 1990. On y définit l'éducation interculturelle comme le savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. La valorisation normative de la prise en compte de la diversité y est significative et les limites à cet égard sont sensiblement les mêmes que celles qu'on retrouve dans l'*Énoncé* de 1990, soit la protection des droits individuels des élèves, la fonctionnalité des établissements ainsi que les choix linguistiques du Québec. Bien que la *Politique* ait été adoptée depuis près de 20 ans, ses orientations continuent d'encadrer les interventions du Ministère et d'influencer

significativement les actions des commissions scolaires qui reçoivent de jeunes immigrants. Toutefois, bien qu'un des objectifs était d'étendre la préoccupation relative à l'éducation interculturelle en dehors des milieux directement touchés par l'immigration, le bilan à cet égard est plutôt mitigé (Mc Andrew, 2010).

## **2. Les programmes et les débats**

### **2.1. L'accueil et l'intégration linguistique des nouveaux arrivants allophones**

Pour assurer l'apprentissage du français chez les élèves allophones, le Québec a fait le choix d'une approche systématique et structurée à travers un modèle de classe d'accueil fermée, plutôt que d'une immersion directe en classe régulière avec soutien linguistique comme c'est souvent le cas dans le reste du Canada (Mc Andrew, 2001). L'enseignement du français dans les classes d'accueil, qui bénéficie d'un ratio maître/élèves réduit, est bien développé et inclut une sensibilisation à la réalité et aux codes culturels de la société d'accueil. En région, lorsque le nombre d'élèves n'est pas suffisant, les élèves allophones fréquentent les classes régulières, mais bénéficient de mesures supplémentaires de soutien linguistique. En 2011-2012, quelque 21 700 élèves non francophones inscrits à l'enseignement français ont reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014a).

La recherche sur l'efficacité des classes d'accueil est partagée (De Koninck et Armand, 2012; Mc Andrew *et al.*, 2015). Pour les élèves qu'on pourrait caractériser comme une clientèle « moyenne », soit ceux qui intègrent le système scolaire au primaire ou au début du secondaire en ayant vécu une scolarité « normale » dans leur pays d'origine, les résultats sont positifs puisqu'ils vivent un cheminement sensiblement équivalent à ceux des élèves d'implantation plus ancienne. Cependant, aux deux extrêmes, l'efficacité du modèle fermé est plus contestable. En ce qui concerne les élèves qui font l'entièreté de leur scolarisation au Québec, entre autres dès le préscolaire, plusieurs considèrent que le séjour en accueil prolonge indûment le manque de contacts « naturels » avec des pairs locuteurs natifs du français. À l'autre extrême, plusieurs recherches montrent que pour les élèves qui arrivent tard durant leur scolarité secondaire, surtout s'ils sont en situation de grand retard scolaire, le modèle de classe d'accueil fermé ne permet pas d'assurer une maîtrise suffisante du français, une mise à niveau dans les diverses matières et surtout une intégration

socioprofessionnelle future réussie.

De plus, l'impact de la classe d'accueil sur l'intégration sociale a suscité des critiques. On a souvent déploré la tendance à l'allongement de la durée de séjour en accueil, normalement prévue pour dix mois ou, au maximum, deux ans au secondaire, qui est liée, entre autres, à une mauvaise compréhension par les équipes-écoles de son rôle. Dans plusieurs milieux, on considère que les élèves doivent maîtriser entièrement la langue de scolarisation avant d'intégrer la classe régulière, ce qui est peu réaliste puisqu'un tel processus peut en fait prendre de cinq à sept ans (Armand *et al.*, 2011).

La diversification des services d'accueil est donc à l'ordre du jour, même si la classe fermée continue à être très répandue (MELS, 2014b). On rencontre de plus en plus, dans diverses commissions scolaires, des modèles d'intégration partielle où l'élève, tout en étant rattaché à une classe d'accueil, est scolarisé dans la classe régulière pour certaines disciplines, telles les arts, les mathématiques, l'éducation physique ou même des approches de *team-teaching*, où l'enseignante de la classe d'accueil et la titulaire collaborent à l'intérieur de la classe régulière. Cependant, ces initiatives, plus fréquentes en région qu'à Montréal suscitent des résistances dans les milieux qui sont habitués au modèle de classes fermées.

## **2.2. L'enseignement des langues d'origine**

Depuis 1977, le Québec offre un Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) destiné aux élèves allophones. Le programme, qui regroupe, en 2012-2013, 7 149 élèves dans plus de 14 langues dans les deux secteurs linguistiques, consiste en un enseignement de deux heures et demi par semaine, le plus souvent en dehors de l'horaire scolaire. Ce sont les langues suffisamment représentées dans une école qui sont enseignées, lorsque les parents en font la demande. Les enseignants de langue d'origine ont une formation pertinente en enseignement dans leur pays d'origine et la proportion de personnes qui ont un diplôme du Québec est en augmentation (Audet, 2014).

Cependant, le PELO ne joue pas encore pleinement son rôle dans le soutien à l'apprentissage du français. Pendant longtemps, il n'était pas permis de l'offrir aux élèves nouveaux arrivants et il était concentré au primaire, alors que les problèmes de maîtrise du français se posent plutôt au secondaire. De plus, les enseignants de

classe régulière ne voyaient pas toujours la pertinence de l'enseignement des langues d'origine et sa complémentarité avec l'apprentissage de la langue d'accueil (MELS, 2008). Récemment, toutefois, certains milieux ont mis sur pied des expériences d'intégration de l'enseignement des langues d'origine à l'apprentissage du français, en classe d'accueil comme en classe régulière, qui semblent donner des résultats positifs. Ces expériences sont basées sur les liens étroits qui existent entre la maîtrise de sa langue maternelle et l'apprentissage d'une langue seconde, entre autres grâce au transfert des habiletés métacognitives (Armand et Maraillet, 2013; Armand *et al.*, 2011). Cependant, la perspective du bilinguisme soustractif, qui veut que l'apprentissage de la langue seconde nécessite l'abandon de la langue première, est encore très populaire chez les enseignants et les décideurs, qui invoquent souvent la fragilité sociolinguistique du Québec pour justifier leur position. En effet, malgré les résultats globalement positifs quant à la connaissance du français par les élèves immigrants et les usages à l'école rapportés plus loin, des inquiétudes continuent d'être exprimées en ce qui concerne les choix linguistiques à plus long terme des populations issues de l'immigration (Thamin, Combes et Armand, 2013).

### **2.3 L'adaptation à la diversité et l'éducation interculturelle**

Dès le milieu des années 1980, on a pris graduellement conscience que la présence des élèves issus de l'immigration supposait une adaptation plus large du système scolaire à la diversité linguistique, culturelle et religieuse. (Mc Andrew, 2001). L'intervention la plus structurante de cette période réside dans l'adoption de la grille d'élimination des stéréotypes discriminatoires (MEQ, 1983), qui a assuré une présence beaucoup plus significative et une présentation non stéréotypée des personnages issus des minorités dans les manuels scolaires. Cette exigence a fait en sorte que les jeunes Québécois, qu'ils aient été ou non scolarisés avec des pairs issus de l'immigration, ont été largement socialisés à une image pluraliste de la société québécoise. Le traitement de la diversité dans les diverses matières est aussi devenue moins ethnocentrique (Mc Andrew, 1986), une tendance qui s'est accentuée avec l'adoption des nouveaux programmes dans le cadre de la réforme de la fin des années 90, décrits plus loin, qui a induit une présence accrue dans le matériel didactique des sociétés et cultures non occidentales sur le plan international et des groupes autochtones et issus de l'immigration sur le plan national. Ainsi, deux études ciblées

(Hirsch et Mc Andrew, 2013; Oueslati *et al.*, 2011), l'une, sur l'islam, le monde musulman ainsi que les musulmans du Québec et du Canada et l'autre sur le judaïsme et les communautés juives québécoise et canadienne, concluent à des progrès significatifs, entre autres un traitement plus positif et plus complexe, ainsi qu'une discussion plus ouverte de divers enjeux contentieux. Cependant, plusieurs limites, tels le caractère partiel des informations fournies ainsi que la centration sur les aspects les plus sensationnalistes, peuvent justifier, dans une certaine mesure, la perception que l'on fait face aujourd'hui à un ethnocentrisme plus sophistiqué plutôt qu'à son absence.

À partir de la fin des années 90, trois enjeux, qui correspondent aux trois objectifs de la *Politique de 1998* sous son volet « éducation interculturelle » ont connu des développements significatifs (Mc Andrew, 2001) bien que le troisième justifie qu'on s'y attarde plus longuement, à cause de l'ampleur des actions et des débats qu'il a soulevé.

Le premier objectif visait à augmenter la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi, par la mise sur pied d'une stratégie active de promotion de la profession enseignante chez les jeunes issus de l'immigration, et de soutien des universités dans le recrutement des candidats issus de ces groupes. Ces initiatives commencent à porter fruit, entre autres grâce aux programmes d'accès à l'égalité qui existent dans les commissions scolaires, mais aussi parce que nombre d'immigrants francophones qualifiés se recyclent vers la profession enseignante lorsqu'ils rencontrent des obstacles à pratiquer des professions pour lesquelles ils ont été formés dans leur pays d'origine. Bien que cette présence soit globalement un atout pour la prise en compte de la diversité à l'école, elle n'est pas sans susciter des défis pédagogiques significatifs en ce qui concerne la gestion des ressources humaines et les relations interculturelles entre professionnels de l'éducation en milieux pluriethniques (Morrissette *et al.*, 2014).

Le second objectif portait sur la formation de l'ensemble du personnel scolaire à intervenir dans un contexte de multiethnicité. Lorsqu'il a défini les douze compétences devant servir de référentiel à la formation initiale des maîtres, le Ministère n'en a pas énoncé de spécifiques à ce champ (MEQ, 2001). Plusieurs énoncés de sous-compétences y font toutefois directement référence, par exemple, « transformer la classe en un lieu ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun »,

«prendre en considération les différences sociales (genre, origine ethnique et culturelle) dans l'élaboration des situations d'enseignement et d'apprentissage » et, enfin, « éviter toute sorte de discrimination à l'égard des élèves et des parents». Un récent portrait de la formation interculturelle au Québec (Mc Andrew *et al.*, 2013) a révélé que les facultés d'éducation des douze universités québécoises ont créé de nombreux cours obligatoires sur la diversité ethnique, les inégalités et la discrimination et sur l'adaptation à la diversité dans les pratiques enseignantes. D'autres cours, particulièrement ceux qui préparent les futurs enseignants à enseigner l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, l'éthique et la culture religieuse ou le français aux allophones, explorent également ces enjeux. Mais le rapport montre aussi que les efforts actuels sont insuffisants, entre autres parce que la plupart des cours qu'on trouve à travers le Québec se sont développés sans partager des objectifs communs quant aux connaissances, compétences et attitudes qui devraient être maîtrisées par les futurs maîtres. De plus, on connaît mal leur impact sur les pratiques professionnelles à plus long terme.

Quant au troisième objectif, il statuait que « le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (p.26). Même si cet énoncé prend soin de ne pas opposer la promotion des valeurs communes et la reconnaissance de la diversité, comme on le fait souvent dans le débat public, il est toutefois évident que sur le terrain, il peut exister des tensions entre ces deux dimensions, lors de la conception et de la mise en œuvre des programmes ou de la gestion des rapports au quotidien dans les écoles.

Dans les programmes mis en œuvre dans le cadre de la réforme de 1999, les points d'entrée pour favoriser l'éducation interculturelle sont nombreux (Mc Andrew, 2010; Potvin *et al.*, 2006). Trois compétences, qui doivent être développées chez tous les élèves, y sont centrales : « exercer son jugement critique », où la reconnaissance des préjugés et l'importance de relativiser ses opinions sont mises de l'avant, « structurer son identité », où l'élève est appelé à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres et, enfin, « coopérer », qui repose sur le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence ». Les deux programmes disciplinaires les plus susceptibles de contribuer à l'éducation interculturelle, *Univers social* au primaire et *Histoire et*

*éducation à la citoyenneté* au secondaire, d'une part, et *Éthique et culture religieuse*, d'autre part, ont cependant suscité des résistances et des controverses.

Ainsi, certains ont reproché au nouveau cours d'histoire nationale au secondaire de faire partie d'un complot des « multiculturalistes » et des « pédagogues » visant à délégitimer la centralité autour de laquelle s'articule la mémoire historique des Canadiens-français et leur résistance à l'assimilation. À l'inverse, d'autres considèrent que malgré une reconnaissance accrue de l'apport des Autochtones, des anglophones et des immigrants, le programme, encore ethnocentrique, demeure centré sur la trajectoire spécifique des francophones (Éthier *et al.*, 2008). Ce débat a connu une accalmie lorsque le Parti Québécois a annoncé en 2013 son intention de préparer un nouveau programme, dont une version préliminaire, élaborée sous le nouveau gouvernement libéral, est actuellement expérimentée dans certaines écoles. Par ailleurs, bien que le programme d'*Éthique et culture religieuse* entende développer des compétences importantes pour le vivre-ensemble dans une société pluraliste chez les élèves (Hirsch et Mc Andrew, 2013), il a aussi suscité des critiques, liées dans une large mesure à la résistance à l'adaptation à la diversité religieuse, dans certains secteurs de la société québécoise. Certains s'interrogent entre autres sur l'accent trop marqué sur la religion dans un système scolaire qui se veut laïque, ou sur l'effet pervers potentiel d'une association trop étroite, chez les élèves, entre immigration et diversité religieuse (Estivalèzes, Tremblay et Milot, 2013).

L'adaptation à la diversité dans les normes et pratiques des écoles se révèle aussi un *work in progress*. Plusieurs recherches réalisées ces dernières années illustrent l'existence d'un foisonnement d'activités visant à mieux adapter l'école à son milieu et ce tout particulièrement, mais non exclusivement, en milieu pluriethnique (Mc Andrew et Audet, 2010) telles que l'organisation de jumelages entre parents francophones et parents allophones récemment arrivés, la traduction du code de vie de l'école en plusieurs langues, l'organisation de rencontres hebdomadaires avec des membres des communautés ethnoculturelles ou le développement de capsules pédagogiques sur l'immigration et les diverses cultures. Sur le plan religieux, on souligne certaines fêtes, on tient compte du ramadan en adaptant au cas par cas les travaux scolaires demandés, ou encore on permet à l'ensemble des élèves d'utiliser un local pour se recueillir, sans en attribuer un à chaque groupe religieux (CCIARMS, 2007).

Cependant plusieurs milieux entretiennent des craintes sur l'adaptation à la diversité, à court terme en ce qui concerne l'atteinte des objectifs des programmes, mais également à plus long terme sur la cohésion sociale ou la participation future des jeunes appartenant à des minorités (Bouchard et Taylor, 2008). Ces dix dernières années, la figure dominante des craintes liées à l'adaptation à la diversité a clairement été celle des parents musulmans, même si en fait les demandes d'accommodements proviennent largement des familles chrétiennes (CCIARMS, 2007).

Au-delà des balises que l'on trouve dans la Politique de 1998, plusieurs documents sont venus proposer des pistes plus concrètes afin de faire en sorte que les tensions potentielles entre diversité et valeurs communes soient résolues sur un mode harmonieux et respectueux de tous. D'une part, le Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007), qui regroupait une vingtaine de représentants des instances gouvernementales, parapubliques ou syndicales impliquées en éducation, a proposé un ensemble de balises ainsi qu'une démarche structurée de résolution des conflits de valeurs entre l'école et la famille destinée aux gestionnaires. D'autre part, en ce qui concerne la place de la diversité religieuse à l'école, divers avis du Comité sur les affaires religieuses ont mis de l'avant les grands principes du modèle de « laïcité ouverte à la Québécoise » : une conception de la neutralité de l'école publique axée sur le traitement égalitaire de toutes les religions et non sur leur confinement à l'espace privé, le respect de la liberté de conscience et de religion des élèves, qui inclut le droit de manifester leurs croyances à l'école publique, ainsi qu'un engagement des institutions scolaires à soutenir le cheminement scolaire des élèves (MEQ, 2003). Cependant la question de l'accommodement raisonnable continue de déchirer le Québec, même si c'est moins le cas en milieu scolaire, où l'expertise est davantage développée que dans d'autres secteurs de la société.

### **3. Le bilan**

#### **3.1. L'intégration linguistique**

Sur le plan de l'intégration linguistique, les élèves issus de l'immigration présentent un bilan globalement positif. En ce qui concerne la connaissance et la maîtrise du français, une étude (Mc Andrew *et al.*, 2011) portant sur les cohortes d'élèves qui ont commencé leur secondaire en 1998 ou 1999, montre que la note

moyenne en français, langue d'enseignement, des élèves de première ou de deuxième génération n'est que très légèrement inférieure à celle des élèves non issus de l'immigration (70,5 % versus 72,2 %). Si l'on considère que 64,6 % de ces élèves n'ont pas le français comme langue maternelle, ce résultat est très satisfaisant. Cependant, deux nuances s'imposent ici. Premièrement, seuls les élèves qui ont poursuivi leur études jusqu'en secondaire 4 ou 5 se présentent aux examens ministériels et deuxièmement, il est possible que ces examens ne mesurent pas pleinement les nuances dans le degré de maîtrise de la langue qui peuvent désavantager ces jeunes plus tard.

Le volet scolaire de la Loi 101 semble aussi avoir eu des effets appréciables quant aux usages linguistiques des élèves lors de leurs contacts informels à l'école. Une recherche effectuée à la fin des années 1990 dans la grande région montréalaise (Mc Andrew *et al.*, 1999) montre que le français était clairement la langue dominante des échanges entre élèves dans les dix écoles primaires ciblées par l'étude. L'anglais n'était présent que dans quatre de ces écoles. Quant aux langues d'origine, leur emploi se limite aux échanges intragroupes. Dans les dix écoles secondaires, l'anglais jouait un plus grand rôle dans les échanges intergroupes, mais son taux d'utilisation était toujours moins important que celui du français. Par ailleurs, en comparant les comportements linguistiques des jeunes avec ceux du groupe d'âge de leurs parents, les chercheurs ont montré que la valeur ajoutée de la fréquentation de l'école française est particulièrement marquée pour les élèves issus de communautés anglophones et anglophiles, un résultat intéressant et encourageant. Ces données auraient toutefois besoin d'être actualisées par une recherche plus récente, entre autres à cause de la croissance significative de la présence d'immigrants connaissant le français avant leur arrivée durant la dernière décennie.

Quant à l'impact de la langue de scolarisation des jeunes sur leurs orientations linguistiques futures, elle fait l'objet de nombreux débats et relève d'une variété de facteurs dont plusieurs ne dépendent pas de l'école. Cependant, une étude du Conseil de la langue française (Girard-Lamoureux, 2004) montre que les allophones scolarisés après la Loi 101 ont un parcours linguistique plus francophone que les répondants scolarisés avant l'entrée en vigueur de cette loi. De plus, près de 70 % des élèves issus de l'immigration des cohortes 1998 et 1999 scolarisés en français au secondaire qui ont poursuivi des études supérieures ont choisi un cégep de langue française

(Pinsonneault *et al.*, 2013). Parmi les facteurs qui influencent ce choix, il faut signaler le fait de vivre à Montréal ou en région et la proximité de leur communauté d'origine avec la francophonie ou l'anglophonie. De plus, le choix d'un cégep de langue anglaise n'est pas nécessairement un indicateur de l'orientation linguistique à plus long terme. En effet, 20 % des étudiants qui ont poursuivi des études collégiales en anglais ont effectué une traversée vers le secteur français à l'université.

### **3.2. La réussite scolaire au secondaire et la poursuite des études supérieures**

Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration est globalement positif. Ainsi, par exemple, l'étude citée plus haut montre que sept ans après leur entrée au secondaire les jeunes des cohortes 1998 et 1999 ont un taux de diplomation globalement plus faible que celui des élèves de troisième génération ou plus (63,7 % versus 69,1 %). Cependant, lorsqu'on tient compte du départ de la province de nombreuses familles immigrantes et du fait que certains élèves obtiennent leur diplôme dans un horizon temporel plus lointain ou poursuivent leurs études au secteur des adultes, les différences de décrochage entre les deux groupes sont minimales (Mc Andrew *et al.*, 2011). Dans les deux cas, environ un élève sur cinq a décroché en 2007-2008.

Ce constat positif cache cependant d'importantes variations selon les caractéristiques linguistiques et générationnelles, ainsi que selon la région d'origine des élèves. Les élèves qui ont le français comme langue maternelle ou comme langue d'usage à la maison ont un taux de diplomation plus élevé que leurs pairs dont ce n'est ni la langue maternelle, ni la langue d'usage. Par ailleurs, les élèves de première génération obtiennent nettement moins leur diplôme que leurs pairs de deuxième génération. Cependant, le décrochage net de ces deux groupes est sensiblement équivalent, ce qui montre que la différence dans la diplomation tient au taux de départ plus élevé des élèves de première génération du Québec (8,1 % versus 2,2 %). En ce qui concerne la région d'origine, les élèves originaires de l'Asie de l'Est, suivis par ceux de l'Europe de l'Est, de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud-Est réussissent significativement mieux que les élèves natifs. À l'inverse, les élèves originaires d'Amérique centrale et du Sud, des Antilles et de l'Afrique subsaharienne et, au dernier rang, les élèves de l'Asie du Sud, ont des résultats nettement inférieurs (Mc Andrew *et al.*, 2011).

La résilience des élèves issus de l'immigration se manifeste aussi dans leur poursuite des études supérieures (Pinsonneault *et al.*, 2013). Même si les élèves issus de l'immigration obtiennent un diplôme secondaire moins souvent que leurs pairs d'implantation plus ancienne, ils sont un peu plus nombreux que ces derniers à s'inscrire au cégep (57,7 % versus 56,5 %). Un phénomène similaire se répète au niveau universitaire : alors que les élèves issus de l'immigration sont moins nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales, ils présentent un pourcentage d'inscription à l'université plus élevé que celui des élèves de troisième génération (55,1 % versus 49,2 %).

En réalisant des analyses de régression, il est possible d'isoler l'impact spécifique d'un certain nombre de facteurs sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, une fois prises en compte les différences qui peuvent exister entre divers sous-groupes sur le plan des caractéristiques sociodémographiques ou scolaires. On note tout d'abord que le lieu de naissance et la langue maternelle perdent leur significativité sur le plan statistique, ce qui indique que les élèves de première génération et ceux qui ont une langue maternelle ou une langue d'usage à la maison autre que le français réussissent sensiblement mieux que leur profil plus négatif à l'entrée dans le système scolaire le laisserait prévoir. Cependant, les différences selon les régions d'origine persistent, ce qui pointe vers la nécessité de mieux comprendre les dynamiques familiales et communautaires, ainsi que les pratiques et attitudes des écoles à l'égard de certains groupes qui pourraient expliquer ces différences.

### **3.3. L'intégration scolaire et sociale**

Le portrait est, ici encore, globalement positif, tout en pointant vers l'existence de nombreux défis (Mc Andrew *et al.*, 2015). Dans la plupart des études où l'on a interrogé les élèves, on constate qu'ils aiment généralement beaucoup l'école qu'ils fréquentent et sont, par ailleurs, perçus par les enseignants comme motivés et bien intégrés socialement. Parmi les éléments de l'école québécoise les plus appréciés figurent le dynamisme des méthodes pédagogiques, entre autres leur centration sur les besoins des jeunes, la disponibilité des ressources de soutien à l'apprentissage ainsi que la quantité et la qualité des activités parascolaires. Cependant, c'est d'abord et avant tout la disponibilité des enseignants, leur ouverture à l'égard des réalités et des problèmes vécus par les élèves ainsi que leur compétence à transmettre les matières

qui constituent les éléments centraux d'une intégration scolaire et sociale réussie.

Ces tendances positives ne doivent cependant pas nous amener à sous-estimer les problèmes que vivent plusieurs élèves issus de l'immigration, à cause d'un parcours scolaire difficile ou de la marginalisation qui touche leur communauté d'origine dans la société plus large. Les élèves qui vivent des difficultés ou des échecs, et tout particulièrement ceux qui intègrent le secondaire avec un grand retard scolaire ou continuent leurs études à l'éducation des adultes, ont un rapport beaucoup plus négatif avec leur expérience de scolarisation. Ils sont également plus nombreux à déplorer, dans un effet de miroir inversé, l'obsession sécuritaire de leur école secondaire, le manque d'intérêt des intervenants scolaires à leurs réalités, la non-disponibilité de services de soutien ainsi que l'absence d'activités parascolaires.

À plus long terme, l'école doit aussi soutenir la construction d'une identité harmonieuse chez les jeunes issus de l'immigration, qui doivent trouver un équilibre entre la culture d'accueil et leur culture d'origine, ainsi que le développement d'un sentiment d'appartenance à la société d'accueil. La recherche indique que les jeunes issus de l'immigration manifestent généralement beaucoup de dynamisme à cet égard ainsi qu'une bonne capacité d'adaptation, qui leur permet de tenir compte des sensibilités particulières de leur famille et de leur communauté tout en adoptant graduellement plusieurs comportements ou caractéristiques culturelles de la société d'accueil (Mc Andrew *et al.*, 2015). Cependant, le fait d'être partagé entre deux mondes peut poser des difficultés, entre autres, lorsque la communauté est marginalisée ou traitée de manière stéréotypée dans la société plus large (Potvin, 2007; Triki-Yamani, 2007). C'est le cas tout particulièrement des jeunes des communautés noire et musulmane qui rapportent souvent que, quel que soit leur degré d'acculturation à la société québécoise, ils se voient très souvent *ethnicisés* (c'est-à-dire considérés non pas comme Québécois, mais comme membres de leur communauté d'origine) lors des interactions de la vie quotidienne (et même parfois à l'école).

Certaines études semblent montrer que la spécificité du Québec, entre autres la compétition entre les allégeances québécoise et canadienne et l'ambiguïté du groupe majoritaire face à la transformation pluraliste relativement récente de ses institutions, fait en sorte que la dynamique identitaire des jeunes immigrants y est plus complexe que dans d'autres sociétés (Mc Andrew, 2010). En effet, quelque quarante ans après

l'adoption de la Loi 101, la majorité des élèves issus de l'immigration continuent à avoir de la difficulté à s'identifier comme Québécois, un terme qu'ils associent encore largement à l'identité canadienne-française traditionnelle, alors que l'identité canadienne leur apparaît plus compatible avec la diversité et la reconnaissance des identités multiples (Potvin, 2007).

## **Conclusion**

En moins de 50 ans le système scolaire québécois, et tout particulièrement les écoles de langue française, ont connu une redéfinition majeure en se voyant confier le mandat d'accueillir les nouveaux arrivants et à plus long terme de contribuer à l'édification d'une société pluraliste dont le français continue d'être la langue commune. Pour assurer l'atteinte de ces objectifs, plusieurs programmes et interventions ont été mis en œuvre en suscitant parfois le débat quant à leur légitimité ou à leur impact. Notre article montre aussi que l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration soulève de nombreux enjeux, même si le bilan à cet égard est globalement positif.

Certains des défis que nous avons identifiés sont spécifiques au Québec ou y prennent des formes particulières qui reflètent son caractère minoritaire en Amérique du Nord, son statut linguistique ou constitutionnel complexe ou encore l'héritage d'isolement entre divers groupes qui y a longtemps prévalu. De manière non exhaustive on peut mentionner ici les ambiguïtés qui marquent la définition de l'interculturalisme et de l'éducation interculturelle, les résistances du personnel scolaire face aux initiatives qui valorisent le multilinguisme à l'école et en classe ou encore la difficulté des jeunes issus de l'immigration à s'identifier et à être identifiés comme « Québécois ». Mais bien d'autres semblent davantage inscrire le Québec dans la dynamique de l'ensemble des sociétés d'immigration et de leur système de formation, confrontés à la nécessité de l'ouverture dans un contexte international, et parfois même local, où les inégalités, les tensions et les replis identitaires sont en croissance. Pensons ici tout particulièrement à l'important déficit de diplomation qui touche les élèves appartenant à des minorités racisées, aux controverses que suscite la prise en compte de la diversité religieuse dans les normes et pratiques des établissements, surtout lorsque c'est l'islam qui est en cause, ou encore à la construction identitaire difficile des jeunes noirs et musulmans.

Face à toutes ces questions, et même à celles qui semblent marquées par la spécificité québécoise, des échanges accrus d'un contexte national à un autre sur les problématiques et les pratiques gagnantes s'imposent et, à cet égard, malgré leurs différences, le Japon et le Québec auraient intérêt à intensifier leur dialogue.

(Marie Mc Andrew, Professeure titulaire de l'Université de Montréal)

(Geneviève Audet, Professeure associée de l'Université de Montréal)

(Masha Bakhshaei, Post-doctorante de l'Université McGill/UCLA)

## Références

- Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. MELS, Direction des services aux communautés culturelles. [www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca).
- Armand, F., Thi Hoa, L., Combes, É. et Saboundjian, R. (coll. N. Thamin) (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde. Synthèse des connaissances*. Rapport soumis au MELS.
- Audet, G. (2014). *Forum Le programme d'enseignement des langues d'origine au Québec : bilan et prospectives. Présentations et synthèse des discussions*. Sous la direction de M. Mc Andrew. GRIES et Élodil.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir, le temps de la conciliation*. Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (CCIARMS) (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport présidé par B. Fleury et présenté à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, Michelle Courchesne.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport Parent*. Québec.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport déposé au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Estivalèzes M., Tremblay S. Et Milot M. (2013). Le cours d'Éthique et culture religieuse: un révélateur des tensions entourant la place de la religion à l'école?, CEETUM. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/est-tre-mil-enj-2013.pdf>
- Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au

- Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé, et politique de la reconnaissance dans les curricula. In M. Mc Andrew (dir.) *Éducation et francophonie, Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales*, XXXV(1), 65-85.
- Girard-Lamoureux, C. (2004). *La langue d'usage publique des allophones scolarisés au Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Titre I, Chap. VIII, sanctionnée le 26 août 1977. Québec : Éditeur officiel.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2013). Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse contribue-t-il à un meilleur vivre ensemble ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education*, 48(1), 99-114.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *Taux d'activité, taux d'emploi et taux de chômage des personnes nées au Canada et des immigrants, Québec, 2006-2009*. www.stat.gouv.qc.ca/donstat.
- Levine, M. (2010). *The Reconquest of Montreal : Language Policy and Social Change in a Bilingual City*. Temple University Press.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, no.7, printemps, p.129-135.
- Mc Andrew, M et Arcand, S. (2013). « La politique québécoise d'immigration, d'intégration et d'interculturalisme : un bilan critique/Quebec immigration, integration and interculturalism policy: A critical assessment ». *Diversité canadienne/Canadian Diversity*, 10(1), 16-21.
- Mc Andrew, M. (1986). *Étude sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2003). « School spaces and the construction of ethnic relations : conceptual and policy debates ». *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 35(2), 14-29.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (à paraître, 2016). « Interculturalism in Québec: Competing visions and current debates ». In. D. Cooke (dir.), *New Work on Immigration and Identity in Contemporary France, Ireland and Québec*, numéro spécial, Comparative Literature and

Culture, 18(4).

- Mc Andrew, M. Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. In M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un Québec pluraliste* (p. 81-98). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent J. et Murdoch, J. (coll. R. Ait-Saïd) (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal : MELS.
- Mc Andrew, M., Veltman, C, Lemire, F. et Rossell, J. (1999). *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Rapport de recherche présenté au MEQ, au MRCI et au CLF.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1983). *Grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2003). *Rites et symboles religieux à l'école : Défis éducatifs de la diversité*. Comité sur les affaires religieuses à l'école. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Évaluation du Programme d'enseignement des langues d'origine*. MELS : Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Organisation des services*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2015). *Immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2010-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2016). *Ensemble, nous sommes le Québec. Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble*, Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J., Mc Andrew, M. et Arcand, S. (2014). *La reconstruction des savoir-faire des enseignants formés à l'étranger : une recherche collaborative*. Demande de subvention au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada – Développement de partenariats.
- Oueslati, B., Mc Andrew, M. et Helly, D. (2011). Islam and Muslim cultures in Quebec French-language textbooks over three periods : 1980s, 1990s, and the present day, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3(1).
- Pinsonneault, G., Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2013). *Le cheminement et le choix linguistique, au cégep et à l'université, des élèves du secondaire français issus de l'immigration, cohortes 1998-1999 et 1999-2000*. Rapport d'étude remis à la Division des services aux communautés culturelles du MELS.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoïté : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. In M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna.
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Rapport de recherche au ministère du Patrimoine Canadien, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques ([www.ceetum.umontreal.ca](http://www.ceetum.umontreal.ca)), mai.
- Proulx, J.P. (1993). Le pluralisme religieux dans l'école québécoise : un premier bilan, in : Repères, numéro spécial, Pluralisme et éducation : perspectives Repères, essais en éducation, numéro thématique, M. Mc Andrew (dir.), Pluralisme et éducation: perspectives québécoises, no 15, p. 157-210.
- Proulx, J.P. (1999). *Laïcité et religions : perspective nouvelle pour l'école québécoise*. Rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. Québec : MEQ.
- Salée, D. (2007). "The Quebec State and the Management of Ethnocultural Diversity:

Perspectives on an Ambiguous Record,” in *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*, eds. K. Banting, T. J. Courchene, and L. Seidle. Montreal: IRPP, 105–42.

Thamin, N., Combes, É. et Armand, F. (2013). « Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises », dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues : difficultés en contextes*, Éditions Riveneuve, Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques : Paris, p. 17-40.

Triki-Yamani, A. (2007). *La perception du traitement curriculaire de l'islam, du monde musulman et des minorités musulmanes par de jeunes musulman(e)s du cégep au Québec*. Rapport de stage postdoctoral. Université de Montréal.