

L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires : vers une autre école ?

Anne Laperrière

Volume 2, numéro 2, septembre 1984

Problèmes d'immigration

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1001993ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1001993ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie - Université du Québec à Montréal

ISSN

0831-1048 (imprimé)

1923-5771 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Laperrière, A. (1984). L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires : vers une autre école ? *Cahiers de recherche sociologique*, 2(2), 91–113. <https://doi.org/10.7202/1001993ar>

L'intégration scolaire d'enfants d'immigrant-e-s en milieux populaires montréalais : vers une autre école?*

Anne LAPERRIÈRE

De 1974 à 1983 le Québec a reçu 224,812 immigrant-e-s et intégré leurs enfants dans le système scolaire public. Cette clientèle nouvelle, comparativement à l'immigration massivement européenne des années antérieures, est nettement plus diversifiée et comprend, entre autres, un nombre important de ressortissants, souvent réfugiés, des pays du «Sud», en particulier des Antilles (15%) et d'Asie, (19,9%). Ainsi, en quelques années, l'école québécoise a dû faire face à une toute nouvelle clientèle immigrante, composée, entre autres, d'enfants peu scolarisés au départ et souvent traumatisés par une immigration en catastrophe. À ce choc, s'est ajouté celui d'une réorientation massive et subite de la population immigrante vers le secteur francophone avec le passage de la loi 101, en 1977. Cet ensemble de circonstances a particulièrement pesé sur les écoles de milieux populaires, qui ont accueilli les populations immigrantes les plus démunies au départ et aussi, les élèves des minorités ethniques québécoises qui se sentaient les plus menacées par l'application de la loi 101, par ailleurs⁽¹⁾. La nouveauté de cette situation, combinée à une absence de moyens et de formation spécifiques du personnel scolaire pour y faire face⁽²⁾ ont fait que ce dernier demandait au Conseil scolaire de l'île de Montréal au début de 1982, de considérer de toute urgence la

*Nous tenons à remercier ici Line Couture, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal, qui a effectué la plus grande partie de la cueillette des données sur le terrain.

variable «immigration» dans l'attribution de ses budgets supplémentaires aux écoles de milieux socio-économiquement faibles. C'est de cette demande qu'a émergé la recherche exploratoire sur l'intégration sociale et scolaire des enfants d'immigrant-e-s⁽³⁾ dont il sera ici question⁽⁴⁾.

Suite à la lecture de la documentation québécoise sur le sujet, qui soulignait l'existence d'une information pertinente et de projets de solutions mais l'absence de coordination et/ou de financement de ces derniers, il nous est apparu important d'orienter une première recherche vers la mise en commun des perceptions informées de la problématique de l'intégration sociale et scolaire des enfants d'immigrant-e-s. Dans ce but, nous avons visité sept (7) écoles élémentaires de milieux populaires desservis par diverses commissions scolaires de l'île, francophones et anglophones, de mai 1982 à février 1983⁽⁵⁾. Ces écoles nous avaient été désignées par les responsables des milieux socio-économiquement faibles, au Conseil scolaire de l'île de Montréal, sur la base de la forte population immigrante ou de parents immigrants qu'elles accueillent. Le tableau I donne une description détaillée de la population de ces écoles, au moment de la recherche. Nous y avons interviewé systématiquement des membres de la direction et du personnel para-pédagogique, des enseignantes⁽⁶⁾, individuellement ou en groupe, et dans un cas, des parents du comité d'école. Par ailleurs, nous avons rencontré divers intervenants des minorités ethniques particulièrement actifs au niveau de l'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant-e-s. Notre échantillon théorique d'écoles et de répondant-e-s n'ayant pu être monté systématiquement, notre recherche ne peut être qu'exploratoire. Cependant, ces données peuvent être considérées comme un compte-rendu fiable des perceptions des sous-groupes interrogés, en ce qu'elles se recoupent systématiquement à l'intérieur des divers sous-groupes considérés et au niveau des perceptions inter-groupes (principe de saturation).

1. Perceptions des divers facteurs d'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant-e-s.

De façon générale, l'ensemble de nos répondant-e-s s'accorde pour attribuer à certains facteurs une nette influence sur le processus d'intégration scolaire des enfants d'immigrant-e-s, à l'école élémentaire : il s'agit, dans l'ordre, de la proportion relative d'enfants d'immigrant-e-s dans l'école, de leur date d'établissement au Québec et du soutien qu'ils peuvent obtenir de leur communauté ethnique déjà établie au Québec, des attitudes culturelles des enfants et de leurs familles face à l'école, de la présence d'un

personnel scolaire appartenant aux mêmes minorités ethniques dans l'école et du taux de roulement du personnel scolaire.

— *La proportion relative d'enfants d'immigrant-e-s dans l'école*

De façon générale, on souligne un handicap important au niveau de l'apprentissage du français, langue du pays d'accueil, dans les écoles à haute pluralité ethnique⁽⁷⁾. Ce handicap est considéré comme majeur, étant donné qu'il retarde l'ensemble des apprentissages scolaires d'une population qui arrive déjà, en partie, avec des lacunes importantes à ce niveau :

Les enfants ne connaissent pas suffisamment le français pour suivre en classe alors que déjà, ils arrivent avec des retards scolaires parfois considérables — certains sont analphabètes. Alors, les difficultés s'accumulent : incapables de suivre ou de se faire comprendre, ils font face à des défis énormes... et (à des performances) démoralisantes... Veut, veut pas, on est incapables d'enseigner les mêmes choses que dans une classe ordinaire.

Plusieurs répondant-e-s⁽⁸⁾.

Dans ces écoles, l'absence de mesures de soutien — en termes d'instrumentation pédagogique spécifique ou de sensibilisation culturelle — apparaît comme un facteur nettement handicapant, les apprentissages faits en classe d'accueil s'avérant nettement insuffisants :

On n'a rien pour nous aider avec ces enfants : notre (seule option), c'est d'enseigner plus lentement et d'en prendre certains à part, pour leur enseigner du français élémentaire pendant que le reste du groupe travaille.

Plusieurs enseignantes.

Les enseignantes n'ont aucune idée de ce que c'est qu'un immigrant ou l'immigration. Plusieurs ne veulent rien savoir, et chez celles qui veulent faire quelque chose, c'est le temps et les moyens qui manquent.

Plusieurs répondant-e-s des minorités ethniques.

S'identifiant d'emblée sur ce point à la cause immigrante, les répondant-e-s des écoles rejoignent ici celles et ceux des diverses communautés récemment immigrées pour souligner les effets dramatiques, sur le plan personnel, et discriminatoires et explosifs, sur le plan social, d'une telle négligence :

Finalement, ces enfants ne peuvent faire valoir leurs véritables capacités. Ils vont probablement se retourner dans des voies de garage, au secondaire, alors qu'ils sont brillants, parce qu'on s'est pas

**CARACTÉRISATION DE LA POPULATION DES ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES
ET DEGRÉ DE DÉFAVORISATION**

Écoles	Perception de degré de défavorisation de l'école	Pluralité ethnique de la population étudiante	Origine ethnique de la population étudiante	Perception de la prédominance d'une population d'immigration récente (R) ou ancienne (A)*	Présence d'un personnel d'origine ethnique autre que française ou anglaise: nombre d'individus
•Ahuntsic	élevé	élevée (60% et plus)	— Haïtienne 50% — Canadienne-française 25% — Autres 25%	R	oui
•St-Pascal	moyen	élevée	— Antillaise 26% — Asiatique 16% — Espagnole 12% — Canadienne-française 20% — Britannique 7% — Autres 19%	R	
•Pie XII (Ste-Croix)	élevé	élevée	— Asiatique 46% — Canadienne-française 31% — Haïtienne 8% — Autres 15%	R	
•Coronation	élevé	élevée	— Antillaise 80%	R (~70%)	oui
•Bancroft	moyen	élevée	— Grecque 80%	A	oui

* Les enfants d'origine ethnique autre que française ou britannique nés au Canada, sont considérés comme une «ancienne» immigration, et ceux d'origine ethnique «autre» nés à l'étranger, comme une «nouvelle» immigration.

**CARACTÉRISATION DE LA POPULATION DES ÉCOLES ÉCHANTILLONNÉES
ET DEGRÉ DE DÉFAVORISATION**

Écoles	Perception de degré de défavorisation de l'école	Pluralité ethnique de la population étudiante	Origine ethnique de la population étudiante	Perception de la prédominance d'une population d'immigration récente (R) ou ancienne (A)	Présence d'un personnel d'origine ethnique autre que française ou anglaise: nombre d'individus
* Lambert Closse	moyen	moyenne (40% - 60%)	** — Canadienne- française 54% — Portugaise 16% — Espagnole 11% — Grecque 7% — Autres 12%	A + R	oui
* Jean-Jacques Olier	moyen	moyenne-élevée	— Canadienne- française 42% — Portugaise 34,3% — Autres 23,5%	A + R	

***Les chiffres pour cette école datent de septembre 1981, alors que les chiffres pour les autres écoles datent de septembre 1982.*

donné les moyens de leur enseigner la langue du pays. Comment voulez-vous qu'ils ne se révoltent pas! On va payer en délinquance, en vies ruinées, ce qu'on ne veut pas investir en moyens d'enseignement... C'est injuste pour ces enfants — qui n'ont pas une chance égale à celle des autres — et aussi pour les francophones, qui perdent leur temps dans les classes : déjà d'ailleurs, les parents commencent à protester et à les changer d'école.

Plusieurs répondant-e-s.

En contraste avec les écoles à haute pluralité ethnique, on ne relève aucun problème important d'apprentissage de la langue québécoise dans les écoles à pluralité ethnique moyenne : tout au plus, y note-t-on des difficultés scolaires temporaires de quelques mois pour les nouveaux arrivants : la présence d'un groupe francophone consistant semble offrir ici un milieu «naturel» d'apprentissage et le français, pour les mêmes raisons, serait spontanément choisi comme langue commune de communication par les enfants.

— *Immigration ancienne, immigration récente*

De façon générale, les écoles à pluralité ethnique moyenne desservent, dans notre échantillon, une «vieille» population immigrante, à laquelle s'intègrent périodiquement des nouveaux venus⁽⁹⁾. Ceci nous ouvre à une hypothèse, sur l'intégration socio-scolaire quasi imperceptible des immigrant-e-s récent-e-s dans ces écoles, soulignant l'importance de la médiation des communautés culturelles dans l'intégration au pays d'accueil.

Par ailleurs, la non-identification d'une problématique immigrante ou «ethnique» par le personnel scolaire de ces écoles à pluralité ethnique moyenne et à présence significative d'ancienne immigration, souligne la perception essentiellement négative de cette problématique dans ces écoles : il n'y aurait, en effet, de problématique scolaire immigrante ou ethnique dans les écoles qu'en autant qu'il y existe des problèmes tels d'intégration qu'ils empêchent le déroulement «normal» de l'enseignement : «ici, on n'a pas de problème : les enfants immigrants suivent comme tous les autres : on ne voit pas la différence».

Cette perception satisfaite du déroulement de l'enseignement dans nos écoles à pluralité ethnique moyenne est contestée par plusieurs de nos répondant-e-s des minorités ethniques, qui estiment que si les enfants d'immigrant-e-s présentent en classe des comportements jugés «normaux» et appréciés, ils n'en sous-performent pas moins : la non considération, par le personnel

scolaire, de la variable immigrante ou ethnique, essentielle à l'identification affective et au fonctionnement complet de l'enfant à l'école, freinerait son apprentissage et nierait l'égalité des chances à laquelle il a droit :

Les enseignantes sont satisfaites quand les enfants ont 60-70% : pour elles, c'est beau. Mais les enfants pourraient avoir de bien meilleures notes si on parlait plus de ce qu'ils sont.

Si on ne parle jamais à l'école du vécu des enfants d'immigrants ou de leur culture, ce qu'ils y apprennent, c'est que ni leur vécu, ni leur culture (et ni leur famille en conséquence) n'ont de valeur, qu'ils sont des étrangers à l'école : alors comment voulez-vous qu'ils s'identifient et donnent leur plein rendement?

Plusieurs répondant-e-s des minorités ethniques.

Comparativement à leurs collègues des écoles à population immigrante moyenne et mixte, sur le plan de l'ancienneté, nos répondant-e-s des écoles à haute pluralité «ethnique» et à immigration récente, implantées dans des quartiers de transition et sans communautés d'accueil, rapportent des défis beaucoup plus urgents et diversifiés : par-delà les problèmes de communication — le français rudimentaire des enfants ne peut servir ici que péniblement de langue commune — ils nous soulignent des problèmes importants de rattrapage scolaire, en particulier chez les réfugié-e-s, et des problèmes aigus d'adaptation matérielle, culturelle et socio-affective chez les enfants et leurs familles, constituant autant de fardeaux supplémentaires pour les enfants :

On ne peut classer les enfants qui arrivent à onze-douze ans, sans jamais avoir fréquenté l'école, avec des petits : ça leur serait intolérable. Alors vous imaginez les problèmes auxquels ils doivent faire face, en 5e, 6e année, sans qu'on ait de moyens vraiment pour les aider? C'est très démoralisant pour eux et certains deviennent très agressifs.

En période de crise, les immigrants sont les derniers embauchés et les premiers mis à pied... Pour eux, être en chômage, c'est un déshonneur : ils le cachent à leurs enfants, se privent de manger pour eux, et même à ça, plusieurs arrivent la boîte à lunch vide...

Le pays leur est inconnu : on ne laisse pas les enfants sortir parce qu'on craint pour eux : ils sont pratiquement séquestrés...

(Certains groupes ethniques) sont très fiers. À la maternelle, les enfants nous parlent des problèmes — énormement — qu'ils vivent : manque de nourriture, manque de travail des parents, violence dans la famille. Mais très vite, ils se ferment. À huit ans, ce sont des huîtres.

Plusieurs répondant-e-s.

— *Attitudes culturelles face à l'école*

Loin de nuire aux enfants d'immigrant-e-s, leur culture spécifique face à l'école les avantagerait nettement sur leurs camarades de «vieille souche», de l'avis unanime de nos répondant-e-s scolaires :

Les enfants immigrants sont fiers, travailleurs, disciplinés et respectent l'autorité : ce sont eux qui rehaussent l'école.

Dans le cas des élèves de race noire, cependant, cette valorisation de l'école et de l'autorité n'amène pas automatiquement le succès scolaire escompté : un «excès» ou un «manque» de préoccupation vis-à-vis la réussite scolaire, selon les évaluations, couplés à un net sentiment de discrimination, saperaient leur identification à l'école et leurs efforts, selon nos répondant-e-s scolaires, nos répondant-e-s «ethniques» voyant ici surtout un effet net de discrimination :

On ne les comprend pas : quand on les reprend, ils pensent toujours que c'est parce qu'on est raciste... quand on dit aux parents que leur enfant devra reprendre son année, ils disent «très bien» avec le sourire, comme si de rien n'était...

Plusieurs enseignantes.

Pour les enfants qui n'ont jamais connu la discrimination, c'est un choc d'arriver ici.

Plusieurs répondant-e-s antillais-e-s.

Enfin, nos répondant-e-s des communautés ethniques minoritaires ne voient pas que des avantages ou des traits culturels dans les attitudes de valorisation de l'école, du travail et de l'autorité des enfants d'immigrants. Selon eux, l'enfant et la famille immigrante taisent leur propre culture face au personnel scolaire et à l'école, autant par manque de pouvoir, de moyens et de temps que par respect. Selon ces répondant-e-s, ces attitudes, que le personnel scolaire voit comme positives, ont aussi des effets négatifs significatifs sur la performance scolaire des enfants :

L'enfant apprend à se taire, à nier ce qu'il est et il ne s'identifie pas à l'école, qu'il lâchera plus jeune, même s'il y réussit.

— *Présence d'un personnel scolaire de même origine ethnique que les enfants d'immigrant-e-s.*

La présence d'un personnel scolaire de même origine ethnique que les enfants d'immigrant-e-s faciliterait à trois niveaux le

processus d'intégration scolaire de ces enfants : d'abord, en permettant aux enfants d'immigrant-e-s de s'identifier à l'école et au succès, via une identification avec ce personnel scolaire, puis en soulignant aux enfants de vieille souche l'égalité de statut et d'autorité entre les diverses ethnies, quel que soit leur statut majoritaire ou minoritaire; enfin, en fournissant au personnel scolaire des autres ethnies les informations et la sensibilisation nécessaires au règlement quotidien des problèmes interculturels dans l'enseignement, ce à quoi acquiescent d'emblée nos répondant-e-s de vieille souche.

— *Roulement du personnel scolaire*

Enfin, nos répondant-e-s sont unanimes à souligner que le haut taux de roulement du personnel enseignant dans les écoles constitue un handicap majeur à l'élaboration d'un enseignement sensible aux variables de l'immigration. En effet, en l'absence de toute formation autre que «sur le tas», concernant la problématique scolaire immigrante, l'expérience devient le seul atout de sensibilisation à cette problématique et de performance professionnelle.

2. Problématiques de l'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant-e-s

Par delà l'identification de divers facteurs facilitant ou handicapant l'intégration scolaire des enfants d'immigrant-e-s, nos données nous présentent des problématiques d'ensemble de cette intégration qui, passés certains points communs, révèlent des divergences significatives suivant le positionnement spécifique de nos répondant-e-s sur les cartes ethnique et scolaire. Alors que tous nos répondant-e-s reconnaissent d'emblée la nécessité urgente d'une instrumentation pédagogique adéquate pour permettre la maîtrise de la langue seconde et le bien fondé d'une sensibilisation interculturelle minimale, ils donnent à ces mesures des contenus d'une orientation significativement différente et une hiérarchisation parfois diamétralement opposée.

— *Les enseignantes du secteur régulier, de vieille souche francophone⁽¹⁰⁾.*

En effet, les enseignantes du secteur régulier, confrontées contradictoirement à un groupe-classe culturellement diversifié et à des programmes scolaires normalisés visant une population francophone ou anglophone «moyenne», voient dans un apprentissage rapide de la langue du pays d'accueil la clef de voûte de

l'intégration des enfants des immigrant-e-s à l'école. La maîtrise de la langue de l'enseignement est considérée non seulement comme une condition sine qua non de l'apprentissage scolaire mais aussi, complétée par quelques mesures de rattrapage académique, comme une mesure suffisante pour cet apprentissage, perçu comme la pierre d'angle d'une intégration scolaire réussie. Certes, ces enseignantes suggèrent, en parallèle, certaines mesures d'initiation des familles aux modes de vie québécois et quelques activités inter-culturels; elles n'y accordent toutefois pas le caractère contraignant ou essentiel des mesures précédentes : l'école doit se centrer sur sa tâche académique, qui explose de partout. Le rôle de l'école est perçu comme essentiellement assimilateur par la grande majorité des enseignantes :

La famille est mieux placée que nous pour transmettre la culture et la langue d'origine aux enfants, et c'est à elle que ça revient. Nous, notre rôle, c'est d'enseigner la langue et la culture du pays (d'accueil), sinon, qui pourra le faire à notre place? C'est bien beau, l'enseignement des langues et des cultures d'origine, mais si, à cause de cela, les enfants n'ont plus le temps d'apprendre le français et la culture québécoise, qui en pâtira? Ni nous, ni leurs parents. Nous, notre premier devoir, c'est à l'endroit de ces enfants. S'ils sont pour vivre ici, il faut leur donner les mêmes chances qu'aux autres.

Plusieurs enseignantes.

En suite logique à leur conception du rôle de l'école, ces répondantes déplorent le manque criant de moyens pédagogiques mis à leur disposition pour donner à ces enfants une chance égale dans leur pays d'adoption et voient dans l'insensibilité bureaucratique du Ministère de l'Éducation et son éloignement des écoles un empêchement majeur au règlement des problèmes qu'elles vivent avec leurs élèves : «pour le ministère, les immigrants n'existent pas tant que la bouilloire ne leur saute pas en pleine face».

— *Les directions d'école et le personnel scolaire de vieille souche hors du secteur régulier*⁽¹¹⁾.

Tout en acquiesçant d'emblée à l'urgence des mesures pédagogiques réclamées par les enseignantes du secteur régulier, ce sous-groupe se distingue du premier par son insistance marquée sur le vécu de l'enfant d'immigrant-e et de sa famille, sur la problématique socio-culturelle liée à leur insertion dans la société québécoise et à l'école, et sur la primauté de la problématique politique qui commande les solutions possibles. La position particulière, dans l'école, du personnel parapédagogique, qui rencontre les enfants seuls ou en petits groupes autour de leurs difficultés spécifiques,

des jardinières, qui assurent la transition du monde de la famille à celui de l'école et des directions d'école, chargées des liens avec la clientèle et l'organisation scolaire, les affronte systématiquement à ces variables spécifiques de l'intégration des enfants d'immigrant-e-s.

Tout d'abord, concernant le vécu de l'enfant, ce sous-groupe insiste particulièrement sur les difficultés d'adaptation matérielle, affective et sociale ayant trait non seulement aux enfants et à l'école mais aussi aux familles, aux immigrant-e-s dans leur ensemble et à la société en général. La problématique strictement académique des enseignantes est nettement dépassée ici : l'apprentissage de l'enfant déborde les problèmes techniques de l'enseignement; l'école n'est plus perçue comme un univers clos, mais comme une composante interactive de la société.

Il y a bien des problèmes à régler au niveau de la famille, avant d'aborder ceux de l'école : ce sont des problèmes d'intégration générale et d'initiation à la vie québécoise (apprentissage de la langue, recherche d'emploi, connaissance des institutions et services disponibles et de leur fonctionnement; exigences alimentaires et d'habillement, etc.) et pour nous, il nous faudrait connaître mieux ces populations, leur passé, pourquoi elles ont immigré, leurs besoins et leurs aspirations face à l'école, leur vie au Québec, leur culture...

D'autre part, le lien entre les politiques scolaires et les politiques sociales d'ensemble ressort clairement dans le discours de ces répondant-e-s :

Le problème en est essentiellement un de volonté politique : une fois qu'on a accepté les immigrants, ici, est-ce qu'on est prêt à être logique et à les aider à s'intégrer?

Laisser pourrir le problème immigrant à l'école, c'est se préparer à des problèmes sociaux de délinquance et de (dépendance sociale) autrement plus graves!

Suite à leur analyse de la situation, ces répondant-e-s réclament donc, outre les moyens pédagogiques réclamés par les enseignantes, qu'ils reconnaissent comme urgents, des instruments de sensibilisation culturelle mutuelle entre l'école et les familles immigrantes, ainsi que la prise en considération systématique, dans la gestion scolaire, de la situation particulière des écoles à pluralité ethnique significative.

— *Les répondants-e-s des communautés ethniques communautaires*⁽¹²⁾

Ce dernier groupe renverse la problématique présentée par le premier, faisant de la lutte contre la discrimination non plus une

mesure supplémentaire accessoire à la réussite scolaire des enfants d'immigrant-e-s, mais le moteur d'une intégration harmonieuse et mutuellement bénéfique. Cette discrimination, qui peut prendre la forme passive de l'ignorance ou celle, active, du mépris culturel serait à la source du sous-développement des ressources et activités pédagogiques et sensibilisatrices appropriées et de la sous-performance des enfants appartenant aux minorités ethniques qui s'ensuit :

La plupart des enseignants ne connaissent pas les cultures des immigrants, et quand ils les connaissent, ils les rejettent au nom d'une supposée supériorité culturelle. Pour eux, on n'est que des mangeurs de souvlaki ou de pizza, des chanteurs de reggae, des petites gens. La Grèce, l'Italie, la Caraïbe etc., ce sont des pays sans culture... Eux savent mieux que tous quelle est la meilleure façon de vivre, et ils ont décidé de nous l'imposer.

Des répondant-e-s des minorités ethniques.

Notre rôle à nous, c'est (aussi) d'empêcher le dumping des enfants des minorités dans les voies inférieures et les classes spéciales, suite à une évaluation (culturellement biaisée) et erronée de leurs capacités.

Des agents de liaison avec les communautés.

Par ailleurs, les familles immigrantes elles-mêmes, sous l'effet d'un choc culturel parfois intense les enfermant dans de multiples contradictions, constitueraient un autre foyer de tensions pour l'enfant tentant de se positionner face à l'école :

Certains parents veulent tellement que leurs enfants réussissent à l'école qu'ils leur interdisent même de parler leur langue d'origine à la maison. Coincé, l'enfant cesse de s'exprimer... par ailleurs, certains insistent sur l'obéissance stricte au maître d'école, alors même qu'au Québec, on évalue beaucoup l'enfant sur sa capacité de s'exprimer à l'école...

Des répondant-e-s des minorités ethniques.

On rejoint ici, mais de façon beaucoup plus poussée, il va sans dire, l'ouverture de la vision du deuxième sous-groupe de répondant-e-s, en termes d'interdépendance des facteurs affectifs, sociaux et scolaires, d'une part, et de reconnaissance du choc culturel vécu par les enfants, d'autre part.

Ce n'est pas seulement la rue et l'école qui sont différentes et incompréhensibles, c'est aussi la discrimination au travail et ailleurs, qu'on

connaît pour la première fois... sous le poids de toutes ces tensions la famille casse... l'enfant et sa réussite scolaire deviennent (l'ultime refuge) des parents, pour justifier la migration. Les pressions sur l'enfant deviennent alors énormes.

Mais au niveau politique, c'est l'*oppression* des minorités ethniques et ses tentacules politiques et idéologiques dans la société entière qui façonne d'abord la problématisation de l'insertion scolaire des enfants d'immigrant-e-s chez ces répondant-e-s, avant même la négligence évoquée par le groupe précédent, qui n'en serait que la manifestation la moins active.

On ne veut pas reconnaître l'importance des minorités ethniques, ni à l'école, ni ailleurs. On ne veut surtout pas qu'elles dérangent, qu'elles remettent quoi que ce soit en question.

Aux yeux des autorités, on n'est pas des citoyens de plein droit, même si on est ici depuis deux, trois générations.

En conséquence de leur analyse, nos répondant-e-s des minorités ethniques placent en tête des mesures à prendre la sensibilisation des intervenant-e-s québécois-e-s non seulement aux cultures ethniques minoritaires, mais aussi aux données de l'immigration et à son vécu, puis l'initiation des immigrant-e-s à la vie et aux institutions québécoises. Ces sensibilisations devraient être prises en charge par les minorités ethniques mêmes, soutenues financièrement par l'État.

S'ajoutent à ces mesures, chez les répondant-e-s des minorités ethniques plus anciennes, le projet d'une prise en charge directe de leur propre développement scolaire, via l'utilisation de leur poids démographique dans la réclamation de leur juste représentation au sein du personnel et des structures scolaires :

L'origine ethnique du personnel scolaire ne représente en rien la composition ethnique de nos écoles. Par exemple, il y a, dans notre commission scolaire deux directions d'école et trente-deux enseignants d'origine grecque pour 8,000 enfants grecs (soit près de 30% de la population scolaire) et trois directions et soixante-et-cinq enseignants noirs pour 5,000 enfants noirs.

Tant que nous n'aurons pas de représentants au sein des structures scolaires et des élus, rien ne bougera : les gens en place n'ont aucune idée de ce que nous sommes.

3. Discussion des résultats de recherche

Les perceptions de nos répondant-e-s sur la problématique de l'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant-e-s ouvrent la

voie à une série de réflexions et d'interrogations fondamentales sur la nature et les fonctions de l'école, d'une part, et sur le type d'intégration des immigrant-e-s et des diverses minorités ethniques que nous souhaitons, dans la société québécoise, d'autre part. Les réflexions qui suivent constituent plus des pistes d'analyse que des réponses aux nombreuses questions soulevées par le discours de nos répondant-e-s, étant donné la complexité des dimensions touchées et l'état des connaissances — encore très partielles — sur ces questions.

— *La nature et les fonctions de l'école*

Une première divergence importante dans le discours de nos répondant-e-s sur la problématique de l'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant-e-s repose sur des postulats implicites opposés, concernant la nature et la fonction de l'école même. La majorité des enseignantes rencontrées présentent en effet une vision essentiellement normative et assimilatrice de l'école, s'inscrivant en cela dans le droit fil des motivations qui avaient amené, au 19^e siècle, aux États-Unis en particulier⁽¹³⁾, la création de l'école publique et obligatoire : l'école devait enseigner la culture dominante, à savoir un ensemble d'attitudes et de connaissances jugées essentielles, par la classe au pouvoir, à la formation de bons citoyens et de travailleurs consciencieux. Cette culture, elle devait l'imposer essentiellement aux masses de paysans désappropriés, de pauvres et d'immigrants qui affluaient vers les villes, et arrivaient sans préparation dans un nouveau monde industriel, porteur d'une nouvelle relation au travail, de nouvelles valeurs et de nouveaux modes de vie. Les protagonistes de l'école obligatoire lui donnaient donc, entre autres, le but de civiliser ces masses incultes.

Par un travail au niveau des seules valeurs et de la discipline des comportements, on espérait arriver à policer ces populations, qui seraient alors en mesure d'améliorer elles-mêmes leurs conditions de vie.

L'idéologie dominante chez les enseignantes québécoises de vieille souche interviewées présente, toutes perspectives ajustées, les mêmes lignes directrices, à l'égard des immigrant-e-s et des ethnies minoritaires comme à l'égard des pauvres⁽¹⁴⁾ : ceux-ci doivent assimiler les connaissances et les attitudes exigées par les programmes et le fonctionnement standardisés de l'école. Dans ce discours majoritaire, on ne retrouve à aucun moment une interrogation sur la pertinence d'appliquer les mêmes objectifs scolaires⁽¹⁵⁾ à des populations diversifiées sur le plan culturel. La préoccupation dominante est le succès de ces populations marginalisées dans notre

société, dont on ne remet pas en question l'organisation. L'enseignement normatif apparaît alors comme la seule chance offerte aux enfants pauvres et à ceux des minorités d'entrer en contact avec la culture qui les conduira au succès social. Cette chance, nos enseignantes veulent d'autant moins la gâcher pour les enfants des minorités culturelles qu'elles les considèrent comme de très bons élèves.

C'est ici qu'apparaît une donnée particulièrement intéressante de notre recherche, confirmant l'importance de l'attachement des enseignantes aux normes dominantes. En effet, pour nos répondantes enseignantes de ces écoles de milieux populaires montréalais, la participation des élèves à la culture de classe de l'école prime nettement sur leur participation à la culture ethnique majoritaire, dans leur évaluation des performances scolaires respectives des élèves des groupes ethniques minoritaires et des francophones défavorisés⁽¹⁶⁾. En effet, le personnel scolaire a nettement plus confiance dans les capacités des enfants d'immigrant-e-s de leur école, décrits comme «brillants» — ce qui semble correspondre à une familiarité avec la culture formelle scolaire⁽¹⁷⁾ — ou comme originant de «familles travaillantes, économes et organisées» — ce qui correspond typiquement aux traits culturels valorisés par l'école⁽¹⁸⁾, au niveau élémentaire en particulier — que dans les capacités de leurs élèves francophones de vieille souche, venant de familles perçues comme nettement plus prolétarisées⁽¹⁹⁾ : «Ce sont les immigrants qui rehaussent l'école!» nous répète-t-on.

Bref, la majorité des enseignantes de vieille souche attribuent essentiellement à l'école une fonction d'enseignement des normes et connaissances dominantes dans la société québécoise, indépendamment des cultures d'origine des enfants, évaluées essentiellement en vertu des renforcements ou des oppositions qu'elles présentent par rapport à la culture scolaire.

Nos répondant-e-s ethniques, en contraste, semblent adhérer à une vision moins normative et plus empiriste de l'école : si la population de l'école est pluri-ethnique, il faut travailler à partir de ce fait, qui doit induire un changement dans les objectifs culturels de l'école. Pour la plupart de ces répondant-e-s, ces objectifs devraient alors devenir pluralistes, l'enseignement des cultures ethniques se faisant en parallèle à l'enseignement de la culture dominante dans la société d'accueil : on semble faire face ici à un projet de société multiculturelle, où les cultures minoritaires survivraient, assez intactes, à côté de la culture dominante. Ce qu'on demande à l'école, c'est donc essentiellement une place à

l'expression de ces cultures — pouvant aller jusqu'à la demande d'écoles exclusivement ethniques —, une connaissance minimale de ces cultures de la part du personnel scolaire (connaissance suffisante pour l'élimination des biais culturels dans l'évaluation scolaire des enfants et pour leur épanouissement intellectuel) et enfin, le respect de ces cultures minoritaires. Bref, l'école n'aurait plus comme objectif l'assimilation à une culture dominante, perçue comme gage de réussite dans la société d'accueil, mais l'épanouissement intellectuel et social égal de tous les enfants qu'elle retrouve : et, pour ces répondant-e-s, cet épanouissement passe obligatoirement par la reconnaissance égalitaire des cultures ethniques minoritaires. Une dernière caractéristique contrastante dans la vision scolaire de nos répondant-e-s enseignantes et des ethnies minoritaires réside dans la vision essentiellement statique de la culture scolaire à acquérir que présentent les premières, en opposition à une vision plus dynamique de cultures à introduire dans l'école au fur et à mesure qu'elles apparaissent dans la population québécoise. D'un côté l'école des normes et de la société dominante, de l'autre, celle de la base et des «petites patries».

— *Les immigrant-e-s et les minorités ethniques*⁽²⁰⁾
dans la société québécoise

Cette discussion sur l'école prend racine dans une réflexion plus large sur la société québécoise et la place que doivent y tenir les ethnies minoritaires. Alors que la tendance dominante, chez nos répondantes enseignantes, limite l'expression fonctionnelle des cultures minoritaires à la sphère privée de la famille ou à celle du quartier ethnique, elle propulse au contraire ces cultures dans la sphère publique des institutions, chez nos répondant-e-s ethniques.

— *La perspective dominante chez nos
répondantes enseignantes.*

Pour ces répondantes, le processus d'intégration des immigrant-e-s et minorités ethniques à la société québécoise n'est nécessaire qu'au niveau des institutions et de la vie publique; cette intégration, elles la voient essentiellement en termes d'assimilation, à ce niveau :

l'immigrant-e est venu-e vivre dans un autre pays auquel il/elle doit — et souhaiterait, le plus souvent — s'adapter. Au niveau de la vie privée ou locale (familles et quartiers ethniques), par contre, ni l'assimilation, ni même l'intégration ne sont perçues comme importantes : les cultures «ethniques» n'y heurtent en rien la vie culturelle québécoise, qu'elles relèvent au contraire. En outre,

l'attachement aux cultures d'origine correspond à des valeurs de fidélité que nos répondantes savent apprécier.

Étant donné le devoir d'intégration à sens unique qu'elles font aux immigrant-e-s, dans la sphère publique, ces enseignantes ne voient pas, dans l'afflux de nouvelles populations au Québec, un motif d'évolution de la culture ou de la société québécoise : la culture francophone (ou la culture canadienne) devrait y être la culture commune.

Ces répondantes se sentent d'autant plus sûres de leurs positions qu'elles les croient partagées par bon nombre d'immigrant-e-s ou de minorités : ainsi, on note chez les familles la même distinction entre les comportements (ethniques) à développer à la maison et ceux (d'obéissance au maître) à développer à l'école; on affirme que «les enfants veulent s'intégrer» et «vont souvent à reculons à l'école ethnique».

Enfin, de l'avis de ces répondantes, le refus de fonctionner «à la québécoise au Québec» serait absurde à sa face même et priverait les minorités ethniques de toute chance d'égalité, en les enfermant dans un ghetto... À moins évidemment d'une alliance avec les anglophones...

Ces positions recouvrent plusieurs paradoxes, que je ne ferai que souligner ici. Tout d'abord, les positions assimilationnistes de ces répondantes francophones, elles-mêmes minoritaires au Canada, peuvent surprendre. En fait, elles semblent concéder aux minorités une «souveraineté culturelle» étroite dont les francophones du Québec, comme minorité, ne semblaient pas vouloir se satisfaire. Alors pourquoi une telle attitude? Croient-elles que les minorités se satisferont d'un tel statut culturel? Nous n'avons pas poussé notre recherche sur cette question, mais deux hypothèses fréquentes de réponses peuvent être étudiées, concernant cette fermeture relative, que l'on attribue fréquemment aux enseignantes en général. Une première hypothèse lierait cette attitude aux limites démographiques des minorités culturelles québécoises, qui ne pourraient soutenir une option distincte dans les institutions publiques sans se vouer à une «sous-culture», à des «sous-produits». Une autre hypothèse lierait cette attitude à la méconnaissance passée du fait français par les ethnies minoritaires (due au refoulement de certaines vers le secteur anglais, puis à leur alliance avec ce dernier) et à l'urgence que verraient les enseignantes de combler ce fossé, pour éviter que ne ressurgissent les conflits des vingt dernières années.

Le bien-fondé de ces deux hypothèses nous apparaît faible, la C.É.C.M. ayant pu alimenter un secteur anglophone vigoureux, regroupant des communautés ethniques minoritaires, d'une part, et les minorités ethniques représentées dans les écoles de notre échantillon ayant très souvent fait partie, dès leur arrivée au Québec, du secteur francophone, ce qui ne change en rien la position assimilationniste de nos répondantes. Il semble donc que la position assimilationniste prédominante dans les écoles soit plus fonction de la perspective normative caractéristique de l'institution scolaire elle-même, et peut-être caractéristique des majorités, que des possibilités objectives du contexte institutionnel ou des séquelles historiques de l'alliance de certaines minorités avec les anglophones.

Un deuxième paradoxe peut être relevé au niveau de la conception même de la «culture» chez ces répondantes : une culture restreinte à son expression familiale et locale, sans emprise, donc sans poumon dans la société élargie, est vouée au folklore, à la disparition ou, tout au mieux, à une existence artificielle sous forme de traits exotiques, exhibés pour la société dominante. Ne vouloir préserver les cultures ethniques que dans leur expression privée ou locale, c'est les vouer à la disparition.

Enfin, la réponse à certaines questions serait sans doute utile à l'éclaircissement de la situation concernant le souhait de s'intégrer qu'auraient les immigrant-e-s et membres des minorités ethniques. Tout d'abord, est-ce par choix ou par obligation, dans une société peu concernée par leur culture, que les parents encourageraient leurs enfants à s'assimiler à l'école? Par ailleurs, si les enfants sont de tels intégrationnistes, faut-il l'attribuer à l'attrait de la culture dominante en soi, au rejet de leur culture d'origine par les autres, à la distance entre cette dernière et celle du pays d'accueil, qui les force à un choix, à la révolte adolescente, etc.? Le désir de s'intégrer ne peut-il signifier, par ailleurs, qu'un rejet de la culture d'origine ou peut-il se concilier avec un désir de conserver cette culture? Seule une étude de la genèse des idéologies des élèves et de leurs familles sur ce sujet pourrait nous situer ici dans une juste perspective.

— *Les perspectives dominantes chez
nos répondant-e-s des minorités ethniques*

Nos répondant-e-s des minorités ethniques, contrairement à la majorité des enseignantes, visent une reconnaissance du fait «ethnique» dans son ensemble et non seulement au niveau culturel (au sens étroit); cette reconnaissance ne devrait pas s'arrêter à la

sphère privée ou locale : la société québécoise devrait reconnaître publiquement l'apport économique des immigrant-e-s et minorités, leur importance et leurs droits politiques et enfin, les particularismes de leurs cultures. Seule la disparition de la discrimination à ces trois niveaux pourrait garantir une intégration égalitaire des minorités. En corollaire, la seule acculturation des enfants aux normes scolaires dominantes ne peut suffire à leur promotion sociale, de l'avis de ces répondant-e-s, tant que subsiste une discrimination générale à l'endroit des minorités.

Au niveau d'approfondissement de cette recherche exploratoire, nous ne pouvons savoir si par-delà le respect des minorités ethniques, ces répondant-e-s souhaitent des échanges entre leurs cultures et la culture majoritaire. Les fragments de discours sur ce sujet, que nous a laissés la majorité d'entre eux, s'arrêtent à la perspective multiculturelle, sans traiter d'interpénétration des cultures : on parle certes d'initiation à la vie québécoise, mais sans dépasser le discours de l'adaptation fonctionnelle. L'affirmation pour soi et face aux autres des cultures d'origine, dont il a été essentiellement question, ne constitue-t-elle ici qu'une étape préliminaire d'un projet plus poussé, comprenant l'échange interculturel, ou un objectif final de société «mosaïque»? Nos données ne nous le disent pas. Si la majorité de nos répondants-e-s des minorités ethniques rejettent l'ethnocentrisme des Québécois-e-s de vieille souche et l'option assimilationniste, ils semblent à leur tour et pour le moment, très centrés sur leur lutte pour la préservation et la reconnaissance de leur propre culture. S'ils jugent une politique québécoise assimilationniste irréaliste⁽²⁾, leur stratégie présente ne vise pas essentiellement des transformations dans la culture majoritaire, mais bien plutôt, un nouveau positionnement face à cette culture.

Cette option peut s'avérer très paradoxale, si elle ne débouche pas éventuellement sur des échanges et un investissement de la culture majoritaire. En effet, si l'on se limite au seul renforcement des cultures ethniques minoritaires pour contrer la discrimination, on risque fort d'alimenter en retour les prétextes idéologiques mêmes de cette discrimination. Peut-on dire, par exemple, que l'existence d'écoles ethniques, ou encore, le regroupement des ethnies par écoles, tel qu'il existe dans certaines écoles du Bureau des écoles protestantes du grand Montréal, a favorisé la promotion sociale de ces ethnies minoritaires ou qu'elle n'a fait que reproduire le fossé entre «les deux solitudes»? Nos quelques données sur les écoles anglophones penchent plutôt vers le côté de la deuxième hypothèse.

Enfin, soulignons une limite importante des perceptions que nous avons enregistrées du côté de nos répondant-e-s ethniques : ces perceptions nous viennent essentiellement d'intervenant-e-s scolarisé-e-s, parlant de populations de milieux populaires. Ici comme ailleurs, la classe sociale risque de jouer sur les perceptions⁽²²⁾. Encore une fois, les études sur le vécu et les idéologies des minorités nous font péniblement défaut.

— *Une troisième voie?*

Jusqu'ici, nous avons parlé de positions dominantes chez nos deux groupes de répondant-e-s les plus diamétralement opposés. Nous avons aussi parlé des lignes les plus nettes, mais aussi les plus polémiques de leurs discours; ces répondant-e-s avaient en effet à démontrer, face à des chercheuses du Conseil Scolaire, le bien-fondé de leurs positions divergentes. Cependant, par-delà ces grandes positions de base, certains éléments de leur discours soulignent la possibilité d'une solution mitoyenne aux problèmes qu'ils nous ont décrits. Cette solution mitoyenne, qui repose sur une amorce d'échanges entre les cultures dominantes et minoritaires, par opposition à des positions strictement assimilatrices ou multiculturalistes, était par ailleurs l'option première d'une minorité d'enseignantes et d'une bonne proportion du personnel scolaire «autre» et de nos répondant-e-s des minorités ethniques.

Cette position se traduit, chez nos répondant-e-s scolaires, par le désir d'intégrer à l'école des éléments des cultures ethniques permettant aux enfants de s'identifier au contexte scolaire et d'y réussir. Dans ce but, ces répondant-e-s souhaitent l'intensification des échanges avec les familles et les associations «ethniques»; ils/elles ont de plus souvent investi dans des recherches personnelles au niveau de la création d'instruments pédagogiques adéquats. Enfin, rappelons que nos répondant-e-s scolaires apprécient particulièrement les cultures des minorités ethniques en milieux populaires, cultures dont ils/elles partagent la valorisation du travail, d'une éducation suivie des enfants, et les comportements de bons citoyens : ils/elles voudraient en conséquence pouvoir les mettre en valeur à l'école.

Ces ouvertures prennent toutes typiquement racine dans l'expérience vécue du personnel scolaire et dans son attachement aux enfants. Ici comme en milieux populaires francophones et peut-être plus⁽²³⁾, l'expérience immédiate et affective de l'enseignement entre en conflit avec la formation normative du personnel scolaire et l'attire vers des «compromis» au nom du bien-être immédiat de l'enfant. Par ailleurs, cette ouverture trouve certains

appuis dans les idéologies de «pédagogie ouverte» et d'«école communautaire» qui circulent dans le système scolaire.

Chez les répondant-e-s scolaires qui poussent plus loin la perspective d'ouverture de l'école aux minorités, on relève l'appréciation d'une culture internationale rendue ainsi possible, des projets de faire de l'école une plaque tournante dans les services particuliers aux enfants et aux familles immigrantes (cours de langue, d'initiation à la vie québécoise, garderies, projets communautaires, etc.), des projets de sensibilisation des enfants de l'école, puis du système scolaire et de la société québécoise en général, au vécu et aux richesses culturelles des immigrant-e-s et des minorités, ainsi qu'à leurs droits.

Du côté de nos répondante-s des minorités ethniques, cette ouverture à l'échange se voit à leur insistance sur la nécessité d'une initiation à la vie et à la culture québécoise pour les immigrant-e-s et les minorités et à leur investissement dans de tels programmes, à leur disponibilité pour systématiquement répondre aux demandes d'information et de sensibilisation de la part des autres ethnies québécoises, à leur participation tenace — malgré leur isolement — et souvent bénévole au système scolaire, à divers niveaux, dans le but de mettre en place des solutions acceptables à tous, etc.

Bref, d'un côté comme de l'autre, on trouve l'ouverture à une troisième voie, où l'échange et la construction commune d'une école et de services publics répondant aux besoins affectifs, culturels et sociaux des populations de base correspondrait à l'édification d'une société plus démocratique, plus riche et plus humaine.

Anne Laperrière
Département de Sociologie,
UQAM.

-
- (1) Voir à cet effet René Marleau, *L'idéologie des groupes de pression ethniques néo-québécois dans leur opposition au projet de loi no 1*, mémoire de maîtrise, Département de Science politique, Université du Québec à Montréal, 1980.
 - (2) Hormis les classes d'accueil qui se situent en dehors du circuit régulier, il n'existe en effet aucun ensemble articulé de mesures pour accommoder les écoles recevant de fort contingents d'enfants immigrants ou appartenant à diverses minorités culturelles, que ce soit du côté anglophone ou francophone. Les mesures existantes sont plutôt le fait d'initiatives locales, au niveau de l'école ou des communautés ethniques minoritaires, et ne sont aucunement liées à une politique d'ensemble concernant l'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant-e-s.

- (3) L'«intégration» à un groupe, une société, etc. résulte d'un processus d'échange entre le nouveau membre et le groupe, qui sont tous deux transformés par ce processus, par opposition à l'«assimilation», qui désigne une transformation unilatérale de nouveau membre au profit du groupe, qui reste inchangé.
- Par ailleurs, nous emploierons le terme «enfants d'immigrant-e-s» dans ce texte pour désigner non seulement les enfants nés à l'extérieur du Canada mais aussi ceux-là qui sont nés au Canada de parents immigrants.
- (4) Un compte-rendu détaillé de cette recherche a été publié par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, sous le titre de : *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles*, décembre 1983.
- (5) Les commissions scolaires auxquelles appartenaient ces écoles sont la Commission des écoles catholiques de Montréal (4 écoles), le Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal (2 écoles) et la Commission scolaire Sainte-Croix (1 école).
- (6) Étant donné la forte majorité de femmes enseignant à l'élémentaire, nous emploierons systématiquement le féminin dans ce texte pour désigner les enseignantes.
- (7) Nous désignons, par ce terme, les écoles où il y a une concentration de 60% ou plus d'enfants appartenant aux diverses minorités ethniques québécoises. Voir le Tableau I à cet effet.
- (8) Les citations signées (plusieurs répondant-e-s) rassemblent les extraits de plusieurs citations représentatives.
- (9) Par «vieille population immigrante», nous entendons des familles établies depuis environ une dizaine d'années au Québec. En l'absence de chiffres précis concernant la date d'arrivée au Québec des familles (parents d'enfants) des minorités ethniques desservies par l'école, nous avons dû nous fier aux approximations du personnel scolaire, qui situaient la «vieille immigration» à environ 50% de la clientèle «ethnique» des deux écoles à pluralité ethnique moyenne de notre échantillon.
- (10) Nous n'avons pas rencontré assez d'enseignantes de vieille souche anglophone pour les inclure ici, quoique ce qu'en disent les répondant-e-s des minorités ethniques qui les côtoient en donne un portrait similaire à celui que dressent d'elles-mêmes les enseignantes francophones.
- (11) Cette catégorie comprend outre les directions d'école, les professeurs de classes spéciales, de récupération et de maternelle et les spécialistes de tout type.
- (12) Ces répondant-e-s regroupent aussi bien des membres du personnel scolaire que des intervenant-e-s de l'extérieur du système scolaire, mais s'y étant particulièrement intéressés.
- (13) Voir à cet effet S. Bowles et H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York : Basic Books, 1976, ch. 6 : «The Origins of Mass Public Education», p. 151-179.
- (14) Voir Anne Laperrière : *La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles*, Montréal, C.É.C.M., 1975.
- (15) En effet, les mesures spéciales que l'on demande pour les écoles à haute pluralité ethnique sont de type compensatoire, appelant d'abord une augmentation des ressources scolaires, bien avant une adaptation qualitative de l'enseignement; ces mesures ne remettent en rien en question les objectifs assimilationnistes de l'école aux cultures dominantes francophone ou

anglophone. Il n'y a pas ici de projet d'intégration, dans les cultures dominantes, d'éléments des cultures ethniques minoritaires.

- (16) Les écoles anglophones que nous avons visitées regroupant essentiellement des élèves des minorités ethniques (voir le tableau I), une telle comparaison ne s'appliquait pas.
- (17) Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ces évaluations, qui portent souvent sur les enfants de réfugié-e-s asiatiques, nombreux dans les écoles de milieux populaires montréalais : tout d'abord, un ensemble de traits culturels — le respect du lettré et du maître d'école dans la culture d'origine, une familiarité particulière avec la logique formelle scolaire (soulignée, dans les années soixante, par des tests auprès d'étudiant-e-s américain-e-s de diverses origines). Par ailleurs, le statut de réfugiées des familles asiatiques les a propulsées au bas de l'échelle sociale québécoise, indépendamment, souvent, de l'origine sociale et de l'éducation des parents, parfois élevés, notent nos répondant-e-s scolaires.
- (18) Voir S. Bowles et H. Gintis, *Schooling*, op. cit. ch. 5 : «Education and Personal Development : the Long Shadow of Work», pp. 125-148.
- (19) Nous ne disposons malheureusement pas de données objectives nous permettant d'identifier nettement la classe sociale des familles des diverses communautés ethniques desservies par les écoles visitées. Nous ne travaillons donc ici qu'à partir de traits culturels que la sociologie a attribués à différentes classes sociales et à la culture scolaire, avec toutes les limites que cela suppose.
- (20) Autres que la minorité d'origine britannique, qui a un statut particulier au Québec.
- (21) Elle l'est d'autant plus au Québec du fait de la position minoritaire, dans l'ensemble canadien, de la majorité francophone québécoise. En fait, c'est au Québec que les cultures des minorités ethniques se sont le plus conservées.
- (22) Voir, entre autres, les analyses de G. Lavigne et de H. Starimis concernant les intérêts souvent divergents des petites-bourgeoisies ethniques et de leur «base» populaire : Gilles Lavigne, «Le pouvoir ethnique : les Portugais à Montréal», in *La transformation du pouvoir au Québec*, A.C.S.A.L.F., Colloque 1979, Montréal : Albert Saint-Martin, 1980, p. 171-182 et Helen Starimis, *A Study of Greek Immigrants in Montreal*, Montréal : McGill University, 1973.
- (23) Voir Anne Laperrière, *La culture...*, op. cit.