Document generated on 04/25/2024 4:32 p.m.

Éducation et francophonie

La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal
School success among immigrant students: reflections on some issues in Montréal
El éxito escolar de alumnos provenientes de la inmigración: reflexiones en torno a algunos retos en Montreal

Fasal Kanouté and Gina Lafortune

Volume 39, Number 1, Spring 2011

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1004331ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1004331ar

See table of contents

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)
1916-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Kanouté, F. & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, *39*(1), 80–92. https://doi.org/10.7202/1004331ar

Article abstract

School success issues for immigrant students are similar to those of all students, but there is a specificity linked to their minority situation and certain challenges they face, for example, knowledge of the school system or mastery of the teaching language. Using studies, the authors show the need for mobilizing all of the actors (school, family, community) to support the success of these students. The backdrop for these reflections is the reality of Montréal schools. A positive view of ethnic, cultural and linguistic differences is an essential condition for overcoming these challenges.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2011

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal

Fasal KANOUTÉ
Université de Montréal, Québec, Canada

Gina LAFORTUNE
Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les enjeux de la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée rejoignent ceux qui sont relatifs à l'ensemble des élèves, tout en intégrant une spécificité liée à leur situation de minorité ou à certains défis concernant, par exemple, la connaissance du système scolaire ou la maîtrise de la langue d'enseignement. L'auteure, à travers certaines recherches, montre la nécessité d'une mobilisation de tous les protagonistes (école, famille, communauté) pour soutenir la réussite scolaire de ces élèves. Sa réflexion a pour toile de fond la réalité scolaire à Montréal. Un regard positif sur la différence ethnique, culturelle et linguistique est une condition essentielle pour relever ces défis.

ABSTRACT

School success among immigrant students: reflections on some issues in Montréal

Fasal KANOUTÉ
University of Montréal, Québec, Canada
Gina LAFORTUNE
University of Montréal, Québec, Canada

School success issues for immigrant students are similar to those of all students, but there is a specificity linked to their minority situation and certain challenges they face, for example, knowledge of the school system or mastery of the teaching language. Using studies, the authors show the need for mobilizing all of the actors (school, family, community) to support the success of these students. The backdrop for these reflections is the reality of Montréal schools. A positive view of ethnic, cultural and linguistic differences is an essential condition for overcoming these challenges.

RESUMEN

El éxito escolar de alumnos provenientes de la inmigración: reflexiones en torno a algunos retos en Montreal

Fasal KANOUTÉ
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Gina LAFORTUNE
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Los retos del éxito escolar de los alumnos provenientes de la inmigración coinciden con los relacionados al conjunto de alumnos, además de incorporar una especificidad ligada a su situación de minoría o a ciertos retos concernientes, por ejemplo, a la familiarización con un sistema escolar o con el dominio de la lengua de enseñanza. Las autoras, a través de ciertas investigaciones, muestran la necesidad de movilizar a todos los protagonistas (escuela, familia, comunidad) con el fin de sostener el éxito escolar de dichos alumnos. Su reflexión tiene por telón de fondo la realidad escolar de Montreal. Una percepción positiva de las diferencias étnica, cultural y lingüística es una condición esencial para rebasar dichos retos.

À propos d'échec, de décrochage et de réussite scolaires

La préoccupation pour l'échec et le décrochage scolaires de l'élève est survenue avec la généralisation de l'accès à l'école et le nouvel idéal de réussite pour tous. Au Québec, notamment, le problème de l'inégalité des chances scolaires est soulevé à partir de 1961 avec le rapport Parent qui introduit la grande réforme du système éducatif (Drolet, 1990). Régulièrement, les médias, se faisant l'écho des doléances de différents secteurs de la population, soulèvent la question d'un taux alarmant de décrochage scolaire. Selon la posture (professionnelle, sociale, politique, syndicale) du questionneur, on interroge exclusivement ou concomitamment les facteurs suivants, parmi d'autres : l'intérêt des élèves pour le scolaire; la capacité de l'école à les mettre en projet; les conditions de vie des familles et leur engagement dans le suivi scolaire; la formation des enseignants; la valorisation de l'école par la société; la quantité, la qualité et la pérennité des ressources allouées aux écoles; les synergies à construire dans les milieux de vie des élèves. Cette préoccupation pour le décrochage scolaire se traduit en une réflexion sur ses causes, mais aussi sur les moyens de le prévenir et de promouvoir la réussite scolaire.

Des réformes et mesures éducatives ont été mises en place pour redresser la situation à différents paliers du système éducatif québécois. Depuis 2009 notamment, le programme de lutte contre le décrochage scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'est fixé l'objectif de relever le taux d'obtention de diplôme au secondaire de 69 % à 80 % d'ici à 2020. La recherche et les initiatives de différentes provenances ne sont pas en reste. Abrami et ses collaborateurs (2008) ont fait une recension intéressante sur le thème de la prévention du décrochage scolaire au Canada entre 1990 et 2006. Selon ces auteurs, il y a l'écueil relatif à une standardisation de la manière de définir le décrochage et de le mesurer, mais il y a aussi une certaine difficulté à opérationnaliser les recommandations des conclusions de la recherche. Évidemment, cette polysémie dans la compréhension du décrochage se retrouve également dans celle de la réussite scolaire, même si une certaine perspective systémique fait son chemin : la nécessité d'appréhender de manière interreliée les défis du jeune et de l'élève, les caractéristiques des différents espaces dans lesquels il se meut (école, famille, communauté).

Dans cette perspective systémique, l'expression réussite éducative tend également à remplacer celle de réussite scolaire. Nous laisserons à d'autres contributions dans ce numéro thématique le soin d'analyser finement le positionnement de ces deux expressions l'une par rapport à l'autre. Cependant, nous brosserons un point de vue bref à ce sujet. La réussite scolaire serait trop souvent réduite à la dimension objective des résultats qui sanctionnent l'acquisition des connaissances et de compétences dans le cadre d'un programme de formation donné. En revanche, la réussite éducative renverrait à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise : instruire, qualifier, socialiser. Cependant, le débat passionné sur les compétences transversales, au cœur du renouveau pédagogique implanté à la fin des années 1990 au Québec, montre qu'il n'est pas aisé d'opérationnaliser une extension de l'idée de

réussite scolaire. Pour plusieurs familles, y compris celles d'origine immigrée, au-delà du vocabulaire employé, il s'agit d'être au clair quant à ce que l'enfant a appris, très souvent dans la perspective d'une insertion socioprofessionnelle de plus en plus compétitive dans les pays du Nord (De Queiroz, 2005; Gayet, 1997; Janosz, 2005). Cette tendance n'a pas cessé de s'affirmer. Nous pensons donc que l'épicentre de la mobilisation pour la réussite scolaire de l'élève se trouve certainement à l'école et qu'il est pertinent d'interroger la capacité de cette dernière à comprendre le potentiel de contribution à cette réussite des autres espaces de vie de l'élève. Quant à la réussite éducative, les conditions de son effectivité se trouveraient largement ailleurs qu'à l'école, mais il est important que cette dernière cerne le rôle incontournable que le scolaire y joue.

Pour plusieurs familles, y compris celles d'origine immigrée, au-delà du vocabulaire employé, il s'agit d'être au clair quant à ce que l'enfant a appris, très souvent dans la perspective d'une insertion socioprofessionnelle de plus en plus compétitive dans les pays du Nord.

Nous pensons également qu'une façon de mieux cerner le concept de réussite scolaire, c'est de revenir à celui d'apprentissage. De notre point de vue, apprendre, c'est mobiliser des ressources pour donner du sens au monde (DeBlois, 2005; Meirieu, 1985). En convergence avec cette conception de l'apprentissage, la réussite scolaire, qui sanctionne le processus d'apprentissage, devrait être soutenue par la mise en œuvre de conditions optimales pour accompagner cette quête de sens. Avec Perrenoud (1995), on peut dire que l'échec scolaire c'est l'échec de l'école et, à moins de vouloir revenir à la théorie du handicap, il faudrait admettre l'hétérogénéité des profils sociaux, culturels et cognitifs des élèves, au-delà des difficultés d'apprentissage de certains, déconstruisant ainsi le mythe de l'élève parfait, prédéterminé par les conditions extérieures à l'école (Crahay, 2003; Dauvieau et Terrail, 2007; Wiggan, 2007).

Les enjeux de réussite scolaire relatifs aux élèves d'origine immigrée intègrent les enjeux transversaux esquissés précédemment, tout en considérant une spécificité liée à la situation de minorité ethnoculturelle, et même de minoration pour certains groupes. Cet article propose une réflexion sur cette spécificité en se basant sur différentes recherches menées au Québec et ailleurs.

La présence des familles d'origine immigrée au Québec

Selon le dernier recensement national de 2006, près du cinquième (19,8 %) de la population totale du Canada est née à l'étranger, soit la plus forte proportion enregistrée en 75 ans et la deuxième plus importante au monde (après l'Australie). Cette proportion pourrait atteindre entre 25 % et 28 % en 2031, avec près de la moitié (46 %) des Canadiens de 15 ans et plus qui seraient nés à l'étranger ou qui auraient au moins un parent né à l'étranger (Statistique Canada, 2010).

Selon le ministère québécois de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010), au cours de l'année 2009 le Québec a accueilli 49 489 nouveaux immigrants : environ 49 % sont âgés de 15 à 34 ans, 27 % viennent de l'Afrique du Nord, 72 % ont comme destination projetée la grande région administrative de Montréal, les deux tiers ont 14 années et plus de scolarité. Les flux migratoires se reflètent dans la composition de la clientèle scolaire, surtout à Montréal. Selon le Comité de gestion de la

taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2010), au 18 novembre 2009, sur l'ensemble des inscrits dans les cinq commissions scolaires, 55,8 % des élèves du primaire et du secondaire du réseau scolaire public sont issus de l'immigration récente; 40,56 % ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais; pour 26,79 %, la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais; comparativement aux autres élèves, ceux issus de l'immigration récente résident beaucoup plus souvent dans des zones défavorisées.

Les immigrants vivent des problèmes importants d'intégration professionnelle. Renaud et Cayn (2006) avaient déjà documenté le fait que ces problèmes perdurent pour certains groupes. Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009) reconnaît qu'en 2008, pour le taux de chômage, c'est au Québec que les écarts entre les immigrants et la population totale et la population native sont les plus élevés et que les emplois créés chez les immigrants vont principalement aux 55 ans et plus. Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer les écarts : non-connaissance du Québec, non-maîtrise de la langue de travail, manque de réseautage, non-reconnaissance de la qualification acquise dans certains pays d'origine, discrimination, etc. Il appert que, « toutes choses égales par ailleurs », le fait d'appartenir à une « minorité visible » a une incidence plus grande sur le chômage que le fait d'être immigrant et que les minorités visibles sont parmi les plus touchées par la pauvreté (Chicha et Charest, 2008). Bourdabat et Cousineau (2010, p. 166-167) ont démontré les difficultés du transfert du capital humain lors de l'immigration dans le cas du Québec : « Les hommes immigrants originaires de l'Europe de l'Est, du Maghreb, du reste de l'Afrique et de l'Asie de l'Ouest sont les moins susceptibles d'être satisfaits de leur emploi. Chez les femmes, nous constatons une très forte tendance des Africaines à occuper des emplois en deçà de leurs attentes. » Dans les cas des États-Unis, Flores (2010) a également abordé la question du transfert du capital humain et social lors de l'immigration en faisant une étude contrastée des situations des immigrants venant du Mexique et du Nicaragua. Selon l'auteur, parmi les facteurs expliquant que les Nicaraguayens s'en tirent mieux en termes de transfert maximal, il faut également retenir que ces derniers sont plus susceptibles d'être en situation de résidence légale aux États-Unis. Ajoutons le traitement différencié des autorités vis-à-vis des flux migratoires, selon le pays d'origine. De ce fait, les parents d'origine immigrée et ceux appartenant aux minorités visibles ressentent d'autant plus l'exigence de réussite scolaire pour leurs enfants et ils misent beaucoup sur l'école comme moyen d'échapper aux conditions de vie précaires.

Le sens de l'école et de la réussite scolaire chez des familles immigrantes et de minorités ethnoculturelles

Nous revenons sur un projet de recherche qui a porté sur les différentes collaborations familles-écoles dans des groupes immigrants (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005b). Les chercheuses ont choisi une perspective

originale, celle de la réussite des enfants immigrants. Elles ont posé l'hypothèse que plusieurs acteurs jouaient un rôle dans cette réussite et qu'une collaboration fructueuse peut se décliner de diverses manières. Le terrain s'est déroulé à Sherbrooke et à Montréal : des groupes de discussion (parents; enseignants; jeunes; intervenants communautaires) et 24 études de cas autour d'élèves en situation de réussite scolaire, venant d'Europe de l'Est, d'Amérique latine, d'Afrique, de pays arabo-musulmans et d'Haïti (12 garçons, 12 filles, 22 du secondaire, 2 de sixième année du primaire). Chaque cas est structuré autour de trois entrevues : l'élève, un de ses enseignants, un parent.

Interrogés sur leur compréhension du sens de l'école, les élèves proposent des définitions de la mission de l'école imbriquant les volets « instruction », « socialisation » et « qualification ». Ils révèlent aussi une réceptivité face au potentiel qu'a l'école de les accompagner dans le processus d'acculturation à la société d'accueil qu'est le Québec. Les parents font écho à ces définitions, mais on note un léger recentrage de la mission plutôt autour de l'instruction et de la qualification. Nous pensons que les parents sont les premiers garants de l'effectivité d'un projet migratoire familial, largement défini autour de l'idée de « prendre sa place » par une qualification que permettrait la réussite scolaire, ce qui explique ce recentrage.

- *« Moi, j'aimerais étudier pour savoir des choses, parce que j'aimerais devenir pilote d'avion. C'est ça que j'aimerais faire et mes parents me disent : tu ne peux pas faire ça si tu n'as pas fini tes études. Ça m'encourage à finir toutes mes études. »* (Garçon africain)
- *« L'école, ça sert à apprendre. À apprendre le mode de vie, à écrire, à lire. »* (Fille arabo-musulmane)
- *« Ben, des fois en hiver, quand on arrive près de l'école, c'est comme s'il y a un bruit bizarre, on dirait une fabrique. On dirait une usine quelconque qui fabrique les élèves, c'est bizarre. Une fabrique de futurs hommes et femmes, citoyens. »* (Fille africaine)
- *« Le rôle de l'école, ben c'est surtout d'éduquer les enfants, dans le fond de la matière. Après, c'est de leur faire comprendre c'est quoi la vie en société. »* (Garçon arabo-musulman)
- *« La meilleure prof que j'ai eue, c'était ma prof en cinquième année parce qu'elle était très compréhensive. Elle ne nous enseignait pas juste les choses de l'école, mais aussi les valeurs. »* (Fille colombienne, 3e secondaire)
- *« Moi je pense que le rôle de l'école c'est la formation, mais la famille c'est tous les autres. »* (Parent européen de l'Est)
- *« L'école, ça sert à l'éducation. C'est pour trouver de l'emploi et c'est pour savoir lire et écrire. Je pense que ça sert à ça. »* (Parent arabo-musulman)

Lorsque les élèves sont interrogés sur le sens de la réussite à l'école, il y a un pragmatisme qui se dessine de manière plus forte autour du volet « instruction» de la mission de l'école. Se profile également la conscience de participer à l'effectivité du projet migratoire en se distinguant par ses résultats scolaires. Certains enseignants parlent de pression, de surenchère à la réussite, et s'inquiètent de l'effet « boomerang »

des risques de démotiver certains d'entre eux en ayant des attentes parfois irréalistes à leur endroit.

- *« Si j'arrive avec une note de 70, ma mère elle est fâchée et me demande ce qui se passe parce qu'elle sait que je suis capable. Ça fait que je sais que je vais avoir des problèmes avec elle si je réussis pas comme je peux réussir. »* (Garçon africain)
- *« Ça fait que pour moi c'était comme o.k., l'université, o.k., tout le monde fait ça. Eux autres ils ont fait ça, je vais le faire, c'est correct, et j'ai pas le choix. C'est comme, c'est bon, c'est correct, c'est comme ordinaire, c'était une loi, c'était ça, aller à l'université. »* (Fille européenne de l'Est)
- *« Si je pense à l'école, c'est à ma mère que je pense en premier parce que ma mère a étudié à l'école. Elle allait à l'école, mais elle n'a pas pu faire son université. Et un jour elle me l'a dit qu'elle aimerait que moi je fasse ce qu'elle n'a pas fait. Donc, quand vous me dites école je pense à elle. »* (Garçon européen de l'Est)
- *« Ben ma mère apprécie quand j'apporte des bonnes notes là. Ma mère, elle me trouve intelligent, elle sait que je suis capable de faire quelque chose. Quand j'apporte des 90, elle dit "Tu peux faire mieux, je sais que tu peux faire mieux". »* (Garçon arabo-musulman)

Dans les 24 cas de cette étude, les parents immigrants, d'un niveau de scolarité postsecondaire, se démarquent par une vigilance plus soutenue par rapport au niveau de réussite scolaire de leurs enfants. Ces parents trouvent nécessaire de rendre explicite et articulé le discours sur la réussite; ils formulent des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires en interrogeant les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation des enseignants. En fait, ils interpellent tout potentiel de menace à la réussite scolaire (Kanouté *et al.*, 2008).

Une recherche d'Acher (2010) fait écho à certains des résultats de la recherche présentée précédemment. L'auteure s'est intéressée aux pratiques éducatives de familles de minorité ethnoculturelle et de classe moyenne au Royaume-Uni. Les parents de cette étude révèlent une certaine anxiété, ou témoignent d'un inconfort, lorsqu'ils abordent le vécu scolaire de leurs enfants.

- *« I think they could have pushed him a little bit more, shown a bit more interest […] Encourage him more, giving him more praise, make him […] sort of raise his self esteem at their end a bit more, because they didn't really do that. »* (Mère d'origine chypriote turque)
- *« I went down like a tonne of bricks […] We met with the school and we said 'Look you know, we know he's in the bottom set for Maths, we know he's just off the second lowest set in English, so don't try and say everything's fine, because we know it's not. »* (Père musulman pakistanais)

Nous pensons que les enseignants doivent échanger avec les parents sur la nécessité de surveiller les signes de désarroi des jeunes face à ses attentes. Mais, en aucun cas, l'école ne doit décourager ces projections de réussite qui sont en fait une façon de faire face à ce que Steele (1997) qualifie de « *A threat in the air* », en référence à tous les défis de mobilité sociale relatifs à la situation de groupes sociaux minoritaires.

Acher (2010, p. 465-466) abonde dans le même sens en concluant ainsi :

- *Indeed, it might be argued that minority ethnic, middle-class children face greater risks than white middle-class children (e.g. in terms of not achieving their 'potential') due to racisms, and that whilst their class resources may protect against failure per se, their racialised positionings qualify and curtail key aspects of class advantage. Consequently, minority ethnic families must work disproportionately 'harder' to achieve success.*

Les parents immigrants instruits, qui sont eux-mêmes des modèles de réussite scolaire, mobilisent leur capital humain et essaient d'actualiser leur capital social pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants.

La réussite scolaire des élèves immigrants : mobilisation de la famille, de l'école et de la communauté

Par conséquent, les parents immigrants instruits, qui sont eux-mêmes des modèles de réussite scolaire, mobilisent leur capital humain et essaient d'actualiser leur capital social pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. Nous pensons qu'une condition d'efficacité de cette mobilisation réside dans la capacité des familles à autoriser symboliquement l'ancrage de leurs enfants dans la centralité culturelle de la société d'accueil. Une deuxième condition est liée à la volonté du milieu scolaire d'accompagner cette mobilisation par : une mission éducative qui tienne compte de la diversité ethnoculturelle de la société; une diversification du profil ethnoculturel du personnel scolaire; une meilleure compréhension par les enseignants des grandes lignes des pratiques sociales et de socialisation des familles immigrantes ainsi que des défis auxquels ces dernières sont confrontées (barrière linguistique, déqualification professionnelle, expériences d'exclusion); la légitimation du droit de ces familles à faire entendre leur voix sur les enjeux éducatifs, etc. (Kanouté et Lafortune 2010). Cet accompagnement est d'autant plus nécessaire que toutes les familles ne bénéficient pas des mêmes facilités de mobilisation de leur capital humain et social (Chicha et Charest, 2008; Boudarbat et Cousineau, 2010; Suarez-Orozco *et al.*, 2010; Wang, 2008). S'inspirant des travaux de Coleman et de Bourdieu, Wang (2008) démontre dans une étude aux États-Unis que le processus de transmission intergénérationnelle du capital familial à l'enfant, même chez des parents instruits, n'est pas automatique en contexte migratoire, selon les parcours migratoires et les conditions d'établissement des familles dans la société d'accueil.

Quand immigration et défavorisation se conjuguent, on observe un cumul de vulnérabilités (Perreira, Chapman et Stein, 2006; Ulysse et Lesemann, 2004). Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Déjà, Hohl (1996) avait documenté le (non-)rapport à l'école de certains parents immigrants et défavorisés : l'auteure disait que ces parents étaient situés à une distance maximale de l'école québécoise. Dans une recherche à Montréal, sur les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire, Kanouté (2007a) arrive aux mêmes conclusions, tout en remarquant une certaine croyance que l'école peut contribuer à une mobilité sociale sans nécessairement effectuer une mobilisation à la hauteur de cette projection.

Canisius, Zhang, Deblois et Deniger (2007) rappellent que ce n'est pas seulement le capital humain et social de l'élève et de sa famille qui influence la réussite scolaire. La capacité qu'a une école de bonifier son capital (matériel et humain) et de le mobiliser au profit de l'apprentissage est aussi déterminante. Ce constat rejoint les conclusions de la recherche de Martin, Fergus et Noguera (2010), qui ont documenté les conditions de succès, en matière de réussite scolaire, d'une école élémentaire aux États-Unis dont 88 % des élèves sont d'origine latino-américaine, 67 % bénéficient de repas subventionnés et plusieurs ont des parents en situation illégale (des « sans-papiers »). À un examen standardisé que doivent passer les élèves de quatrième année, les taux de réussite sont passés de 19 % en 1998-1999 à 98 % en 2005-2006! Cette école se qualifie de communautaire et, selon les auteurs, le « mantra » de tous ses acteurs est de s'occuper de l'intégralité des besoins de l'enfant, des besoins relatifs à l'apprentissage, mais aussi des besoins de santé et d'ordre social. Il est intéressant de noter que, pour cette école, penser les défis liés à l'apprentissage c'est aussi penser ceux liés à l'enseignement. Ainsi, selon Martin, Fergus et Noguera (2010, p. 205), dans cette école :

- *Three areas were targeted in the school's efforts that together contributed to the school's success: creating the community school to provide community health and social services to students and their families, providing extended learning opportunities for enrichment and remediation through the school's after-school and summer programs, and improving academic programs through targeted professional development and teacher induction to improve teacher quality through onsite school–university partnerships.*

Le caractère exemplaire des pratiques de cette école primaire pour soutenir la réussite des élèves, dans un milieu qui conjugue immigration récente et défavorisation, révèle un autre niveau de mobilisation : celle de la communauté, et particulièrement des organismes communautaires. Ces derniers sont vus comme un espace de construction-consolidation du lien social, comme un lieu d'action sociopolitique, avec une visée générale d'amélioration des conditions de vie sociales et économiques des populations en général, des familles en particulier (Baillargeau, 2007; Bernard, 2004; Ninacs, 2008; Panet-Raymond, Lamoureux, Lavoie et Mayer, 2008). Les organismes communautaires aident les familles immigrantes à apprivoiser l'expérience migratoire (Frideres, 2005; Kanouté *et al.*, 2008; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008), à actualiser et bonifier leur capital social grâce à un accès plus grand aux ressources et à l'information nécessaires à leur intégration socioéconomique.

La conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnées de la part des milieux pour relever des défis de la réussite scolaire et du bien-être des jeunes.

Comme le statut de parent se superpose rapidement à celui de parent d'élève, les objectifs du communautaire intègrent souvent, et explicitement, la problématique scolaire. Il faut dire que la conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnées de la part des milieux pour relever des défis de la réussite scolaire et du bien-être des jeunes. Voici un bref aperçu de cette préoccupation du communautaire pour les besoins de l'élève et du parent d'élève, à travers les initiatives de quelques organismes installés dans des quartiers avec une présence significative de familles immigrantes.

- *Carrefour 6-12 ans* : aide aux devoirs grâce au projet « Accompagne-moi à l'école », dans les locaux de l'école partenaire.
- *Centre d'aide aux familles latino-américaines* : mentorat et bourses de persévérance scolaires pour les jeunes.
- *J'apprends avec mon enfant* : jumelage d'enfants adressés par les écoles avec un bénévole, pour un tutorat individuel et hebdomadaire au domicile de l'enfant.
- *Magasins Partage* : sac à dos, effets scolaires de base, boîte à lunch, épicerie pour une semaine pour permettre aux parents de payer les frais de la rentrée scolaire.
- *Maisonnette des parents* : visites à domicile, activités parents-enfants, halte-répit, dépannage alimentaire, repas aux écoles du quartier.
- *Maison d'Haïti* : accompagnement des jeunes pour prévenir le décrochage scolaire, leur offrir des modèles de réussite et briser le cercle infernal de l'échec scolaire.
- *PROMIS (Promotion, Intégration, Société nouvelle)* : activités socioculturelles, cours de français, soutien scolaire à l'École du samedi.
- *Toujours ensemble* : initiative « Passeport pour ma réussite » qui offre quatre types de soutien aux jeunes : scolaire, social, financier et personnel.

Cependant, construire une synergie, un partenariat fécond entre école et organismes communautaires à l'avantage des familles n'est pas chose aisée. Dans une recherche de Kanouté (2003), un parent d'élève trouvait nécessaire que l'école et les organismes communautaires se parlent pour que les « enfants ne soient pas mêlés ». Le partenariat est une dynamique d'initiatives dont la réalisation met en présence plusieurs logiques d'intervention avec plusieurs enjeux : partage, reconnaissance, rupture, négociation, acquisition de capacités.

Une étude de Martin, Fergus et Noguera (2010) montre clairement que la relation dialectique entre apprentissage et enseignement impose une réflexion spécifique de l'impact de l'enseignement sur la réussite scolaire. Nous terminons donc cet article en mettant en relief quelques éléments d'un enseignement qui soutient la réussite des élèves d'origine immigrée (Hohl et Normand, 1996; Lafortune et Kanouté, 2007; Kanouté, 2007b; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005) :

- Avoir un regard positif sur la diversité (ethnique, culturelle, linguistique, sociale) d'ici et d'ailleurs en évitant le piège des clichés misérabilistes, sexistes, racistes.
- Faciliter l'ancrage de tous les élèves au curriculum à travers toutes les activités d'enseignement (mise en situation, analogie, illustration, réinvestissement) en tenant compte de ce qui fait sens pour eux.
- Encourager les élèves à utiliser en classe leurs références socioculturelles non conflictuelles avec la culture scolaire et avoir le souci d'ancrer les élèves dans le contexte de la société où ils vivent.
- Réfléchir sur la diversité du symbolisme présent dans le matériel et les situations didactiques et pédagogiques (livres, affiches, poupées, accessoires, instruments et produits musicaux, etc.).
- Personnaliser les processus d'évaluation des acquis des élèves ainsi que les processus d'orientation.

- Avec les parents et les partenaires communautaires : expliquer l'école et expliciter « l'envers du décor » (Meirieu, 1995).
  - Informer sur la mission éducative, le fonctionnement, la routine, les aspects normatifs et ce qui est incontournable dans la contribution des parents à la réussite scolaire;
  - Éviter un registre de communication trop défensif à cause de préjugés et de généralisations abusives;
  - Reconnaître les demandes des parents ou des jeunes ainsi que les ajustements apportés à la suite de ces demandes, quand ils sont possibles, comme l'expression et la reconnaissance des droits individuels garantis par toute société démocratique (Hohl et Normand, 1996);
  - Favoriser la circulation des savoirs entre l'école, les familles et les communautés;
  - Ouvrir l'école aux familles et sortir l'école et ses acteurs de leur territoire habituel.

Références bibliographiques

ABADA, T. et TENKORANG, E. Y. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: the roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies*, *12*(2), 185-207.

ABRAMI, P. C. *et al.* (2008). *Dropout Prevention Systematic Review. Reviewing the Evidence of Canadian Research since 1990*. Rapport au FQRSC.

ARCHER, L. (2010). 'We raised it with the Head': the educational practices of minority ethnic, middle-class families. *British Journal of Sociology of Education*, *31*(4), 449-469.

BAILLARGEAU, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. *Informations sociales*, *143*, 98-103-(104-105)-106-107.

BERNARD, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA : WestEd.

BOUDARBAT, B. et COUSINEAU, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration*, *11*(2), 155-172.

CANISIUS, K., ZHANG, X. Y., DEBLOIS, L. et DENIGER, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(1), 127-145.

CHICHA, M.-T. et CHAREST, É. (2008). L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal. *Choix-IRPP*, *14*(2).

CRAHAY, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles-Paris : De Boeck.

DAUVIEAU, J. et TERRAIL, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.

DE QUEIROZ, J.-M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris : PUF.

DEBLOIS, L. (2005). *La réussite scolaire – Comprendre et mieux intervenir*. Québec : CRIRES et Les Presses de l'Université Laval.

DROLET, M. (1990). L'*enseignement en milieu socio-économique faible*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.

FLORES, N. Y. (2010). Assessing human capital transferability into the US labor market among Latino immigrants to the United States. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, *630*, 196-204.

FRIDERES, J. S. (2006). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues–Thèmes canadiens, printemps*, 65-68.

GAYET, D. (1997). *Les performances scolaires. Comment on les explique?* Paris : L'Harmattan.

HOHL, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Familles et écoles. Lien social et politique-RIAC*, *35*, 51-62.

HOHL, J. et NORMAND, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, *177*, 39-52.

JANOSZ, M. et LE BLANC, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. Dans G. Brandibas et R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école* (p. 67-97). Paris : L'Harmattan.

KANOUTÉ, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

KANOUTÉ, F. (2007a). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 25-45). Montréal : Éditions Nouvelles.

KANOUTÉ, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal : Éditions Nouvelles.

KANOUTÉ, F. et LAFORTUNE, G. (2010). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, *7*, 143-150.

KANOUTÉ, F., VATZ LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L. et TCHIMOU, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 265-289.

LAFORTUNE, G. et KANOUTÉ, F. (2007). Stratégies identitaires d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, *38*(2), 33-71.

MARTIN, M., FERGUS, E. et NOGUERA, P. (2010). Responding to the needs of the whole child: A case study of a high-performing elementary school for immigrant children. *Reading and Writing Quarterly*, *26*(3), 195-222.

MEIRIEU, Ph. (1993). *L'envers du tableau*. Paris : ESF.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2009). *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008. Volet 1. Portrait général*. Québec : MICC.

NINACS, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

PANET-RAYMOND, J., LAMOUREUX, H., LAVOIE, J. et MAYER, R. (2008). Enjeux, défis et perspectives. Dans H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer et J. Panet-Raymond (dir.), *La pratique de l'action communautaire* (p. 493-530). Québec : Presses de l'Université du Québec.

PERREIRA, K. M., CHAPMAN, M. V. et STEIN, G. L. (2006). Becoming an American parent – Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, *27*(10), 1383-1414.

PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

SUAREZ-OROZCO, C., GAYTAN, F. X., BANG, H. J., PAKES, J., O'CONNOR, E. et RHODES, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. [Journal Articles Reports – Research]. *Developmental Psychology*, *46*(3), 602-618.

ULYSSE, P.-J. et LESEMANN, F. (2004). *Citoyenneté et pauvreté. Politiques, pratiques et stratégies d'insertion en emploi et de lutte contre la pauvreté*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

VATZ LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L. et KANOUTÉ, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 2008-2291.

VATZ LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L., KANOUTÉ, F. et DUCHESNE, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

WANG, D. (2008). Family-school relations as social capital: Chinese parents in the United States. *School Community Journal*, *18*(2).

WIGGAN, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, *77*(3), 310-333.