

**PERCEPTION DE MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE
DES FACTEURS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC DES ÉLÈVES ISSUS DE
L'IMMIGRATION D'ÉCOLES SECONDAIRES DÉFAVORISÉES ET
PLURIETHNIQUES MONTRÉALAISES**

**EDUCATIONAL COMMUNITY PERCEPTIONS OF THE FACTORS
CONTRIBUTING TO THE ACADEMIC SUCCESS AND FAILURE OF
LOW INCOME MONTREAL FIRST AND SECOND GENERATION
IMMIGRANT HIGH SCHOOL STUDENTS**

Mélissa Bissonnette, Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier and
Fernand Ouellet

Volume 54, Number 1, Winter 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060861ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1060861ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. & Ouellet, F. (2019).
PERCEPTION DE MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DES FACTEURS
DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION D'ÉCOLES
SECONDAIRES DÉFAVORISÉES ET PLURIETHNIQUES MONTRÉALAISES. *McGill
Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).
<https://doi.org/10.7202/1060861ar>

Article abstract

High school success is the goal for every Quebec student. Given the increasing diversity in the ethno-cultural make up of students in the Montreal area high schools and their differing achievement results, this research project focused on the educative community perceptions of their school success. The results from 79 interviews identified three principal success and failure factors. Responses in relation to their social demographical characteristics such as gender, occupation, and age are discussed.

PERCEPTION DE MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DES FACTEURS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION D'ÉCOLES SECONDAIRES DÉFAVORISÉES ET PLURIETHNIQUES MONTRÉALAISES

MÉLISSA BISSONNETTE, PIERRE TOUSSAINT et CYNTHIA MARTINY
Université du Québec à Montréal

GABRIEL FORTIER *Université du Québec à Chicoutimi*

FERNAND OUELLET *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La réussite scolaire est souhaitée pour tous les élèves québécois. Considérant la diversité ethnoculturelle des élèves dans les écoles montréalaises, et leur réussite scolaire plus difficile à atteindre, l'article décrit et analyse la perception de membres de communautés éducatives de milieux scolaires pluriethniques et défavorisés quant à la réussite et l'échec scolaires des élèves issus de l'immigration. Les données issues de 79 entrevues ont été analysées au regard des relations à leurs caractéristiques sociales et démographiques. Les résultats montrent que parmi les trois principaux facteurs de réussite et d'échec identifiés dans la recherche, seuls le sexe, l'âge et le statut des participants permettent de relever des différences au sein des propos des participants et sont discutés dans l'article.

EDUCATIONAL COMMUNITY PERCEPTIONS OF THE FACTORS CONTRIBUTING TO THE ACADEMIC SUCCESS AND FAILURE OF LOW INCOME MONTREAL FIRST AND SECOND GENERATION IMMIGRANT HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT. High school success is the goal for every Quebec student. Given the increasing diversity in the ethno-cultural make up of students in the Montreal area high schools and their differing achievement results, this research project focused on the educative community perceptions of their school success. The results from 79 interviews identified three principal success and failure factors. Responses in relation to their social demographical characteristics such as gender, occupation, and age are discussed.

La société québécoise actuelle est caractérisée depuis plusieurs années par une augmentation de la présence des personnes immigrantes de même qu'une diversification de leurs origines ethnoculturelles (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2017). Dans cette perspective, le nombre d'immigrants accueillis au Québec ne cesse d'augmenter et en 2016, c'est plus de 53 000 personnes immigrantes qui ont été accueillies dans les différentes villes québécoises (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2017a). Parmi

ces individus, il est possible de constater des origines diverses. Au rang des plus nombreux, on y compte des Français, des Chinois, des Iraniens, des Haïtiens, des Marocains, des Syriens, etc. (ISQ, 2017a) témoignant ainsi de la diversité des cultures qui enrichissent la culture québécoise chaque année. Considérant que la majorité des immigrants s'établissent dans la grande région de Montréal (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014; Mc Andrew et Audet, 2016; ISQ, 2017b), ce phénomène de diversification de l'origine ethnoculturelle se constate également dans les écoles montréalaises où plus de 62 % des élèves des écoles primaires et secondaires du réseau scolaire public de l'île de Montréal sont issus de l'immigration (Grenier, 2018), c'est-à-dire qu'ils sont, soit nés à l'étranger et de parents nés à l'étranger (première génération) ou, soit nés au Québec dont l'un des parents est né à l'étranger (deuxième génération) (Grenier, 2018; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998).

Dans un contexte scolaire d'inclusion où il est essentiel d'identifier les besoins des élèves afin de déterminer les obstacles et recenser les ressources nécessaires pour les surmonter (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009; Potvin, 2013), il est à considérer le vécu des différents acteurs des milieux scolaires dans l'identification de ces obstacles pour la réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration. Selon la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) qui est toujours en vigueur, « l'égalité des chances, exige que tous les établissements d'enseignement offrent des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques » (p. 35). Qui plus est, il y est également mentionné que tous les membres de la communauté éducative ont un rôle capital dans la réussite et l'intégration des élèves issus de l'immigration. Ainsi, peu importe les caractéristiques ou la provenance des élèves, le gouvernement du Québec vise la réussite de tous ainsi que l'absence de discrimination et cela nécessite l'implication de tous les acteurs scolaires (enseignants, direction, parents, professionnels non enseignants, etc.).

Cependant, des recherches portant sur la réussite scolaire québécoise et en milieu francophone ont montré l'existence de différences par rapport à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (Denov et Blanchet-Cohen, 2014; MELS, 2008, 2014; Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008; Mc Andrew, 2015; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). En considération de ces études, les élèves de première et de deuxième générations présentent généralement un profil de réussite scolaire qui est moins favorable que celui des élèves non issus de l'immigration, et ce, en tenant compte de divers facteurs d'influence, par exemple, les retards scolaires ou l'origine ethnique. Plus spécifiquement, ce déficit des élèves issus de l'immigration est davantage attribuable au profil scolaire des élèves de première génération, car ceux de deuxième génération présentent quant à eux un profil plus favorable que tous les autres élèves au Québec. Bien que certaines études se soient intéressées

au milieu scolaire pluriethnique et défavorisé, notamment au niveau de la collaboration école et famille (Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani et Girard, 2016; Kanouté, Lavoie, Guennouni et Charrette, 2016), les liens spécifiques entre la réussite scolaire et les caractéristiques sociodémographiques tendent à être de plus en plus questionnés (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Mc Andrew et coll., 2008), car la défavorisation et la fréquentation d'une école défavorisée a une influence moindre sur la réussite des élèves issus de l'immigration que celle des élèves non issus de l'immigration. Ainsi, une recherche menée spécifiquement dans les milieux défavorisés et pluriethniques afin d'isoler la variable ethnoculturelle est nécessaire pour mieux cerner les éléments influençant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration.

De plus, les études actuelles, notamment quantitatives portant sur la réussite scolaire de ces élèves, n'expliquent qu'en partie les facteurs d'influence sur la réussite des élèves issus de l'immigration. Il est donc essentiel d'analyser les facteurs dits systémiques, scolaires, familiaux, communautaires de même que psychosociaux, et ce, par d'autres méthodologies (Mc Andrew, 2015). Si parmi les conditions optimales, le partage d'une vision commune par une équipe-école représente un élément déterminant dans le taux de réussite des élèves défavorisées ou des minorités marginalisées (Mc Andrew, 2015), il est plus que pertinent d'interroger la perception des différents acteurs scolaires quant à leur conception de la réussite et des éléments l'influencent afin de vérifier si un partage d'une vision commune est présent dans le milieu scolaire pluriethnique de la région de Montréal. Déjà en 2009, le gouvernement du Québec mentionnait que l'amélioration de la réussite scolaire de tous les élèves nécessite que tous partagent une vision commune et tissent entre eux les liens nécessaires à une action concertée école par école, région par région.

Ainsi, l'équipe de chercheurs désireait répondre à la question suivante : de quelle manière les divers membres de communautés éducatives en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé perçoivent la réussite et l'échec scolaire au regard de leurs diverses caractéristiques sociodémographiques?

CADRE THÉORIQUE

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2017), le milieu éducatif se veut un milieu inclusif et égalitaire de toutes les diversités présentes y incluant les différents groupes ethnoculturels. Cette aspiration égalitaire et inclusive est remise en question du fait des inégalités observées quant à la réussite de certains groupes de diverses origines ethnoculturelles et socioéconomiques (Mc Andrew, 2015). Puisque l'influence des personnes significatives en milieu scolaire peut avoir un impact sur la réussite du jeune, il est important de mieux connaître la portée sur leur réseau social. En référence à Bronfenbrenner (1979), l'ensemble des relations interpersonnelles (parents, amis, personnels enseignants, etc.) que l'adolescent entretient avec les personnes significatives de son entourage correspond à des relations à l'intérieur de plusieurs systèmes.

Le modèle de Bronfenbrenner (1979) propose une description du réseau social en termes de systèmes dans lesquels les valeurs des individus sont en constante interaction les unes avec les autres. Lorsqu'un individu effectue le transfert d'une culture à une autre, le processus de socialisation se fait via les interactions avec les divers individus du pays d'accueil et des structures sociales, porteurs des valeurs culturelles (Berry, 2005). Il importe donc de connaître l'influence de ces interactions sociales en fonction des perceptions des acteurs scolaires auxquels les jeunes sont confrontés en milieu scolaire.

La difficulté de certains groupes d'élèves issus de l'immigration n'atteignant pas encore les mêmes niveaux de succès des groupes natifs peut être mieux comprise en considérant le modèle d'acculturation interactif de Bourhis, Moïse, Perreault et Sénécal (1997). Ce modèle de Bourhis et coll. (1997) repose sur l'interaction entre les conceptions d'acculturation des immigrants et des membres de la société d'accueil. Respectivement, les deux visions associées aux conceptions d'acculturation impliquent cinq orientations à l'égard du niveau de la considération ou de l'acceptation de l'identité culturelle immigrante et de celle des membres de la culture d'accueil.

D'abord, la vision des personnes immigrantes de l'importance de considérer d'un côté, le maintien d'une identité culturelle de leur pays d'origine et de l'autre, l'adoption de l'identité culturelle des membres de la majorité culturelle du pays d'accueil mène à l'identification de cinq stratégies d'insertion à la société. Il y a premièrement une stratégie d'*intégration* lorsque la personne immigrante considère important de maintenir à la fois sa culture et l'identité de la culture majoritaire. Il y a *assimilation*, lorsque l'immigrant désire adopter la culture majoritaire et ne pas conserver sa culture d'origine. Il est question de *séparation* lorsque la personne immigrante adopte l'orientation de sa culture d'origine au lieu de celle du pays d'accueil. La *marginalisation* se caractérise par le rejet de sa propre culture d'origine ainsi que celle du pays d'accueil. Enfin, selon Bourhis et coll. (1997), la stratégie de l'*individualisme* se déploie lorsque l'immigrant, au lieu d'être associé à une culture spécifique, adhère à sa propre culture personnelle.

Enfin, la vision de membres de la société d'accueil relativement aux différentes orientations des personnes immigrantes constitue le deuxième volet du modèle. Les interactions des personnes immigrantes avec les membres de la société d'accueil peuvent engendrer, selon Bourhis et coll. (1997), trois types de relations possibles, soit a) harmonieuses, b) problématiques et enfin c) conflictuelles. Ces différents types de relations peuvent influencer les diverses facettes de la vie des jeunes, incluant leur réussite scolaire (Chan, Cor et Band, 2018).

Considérant le fait que l'équipe de chercheurs s'intéresse aux manières dont les divers membres de communautés éducatives en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé perçoivent la réussite et l'échec scolaire, l'objectif de la présente

recherche est de : décrire et analyser les perceptions de la réussite et de l'échec scolaire au regard des caractéristiques sociodémographiques de membres de la communauté éducative.

MÉTHODOLOGIE

Les résultats mis en évidence dans le présent article sont issus des travaux d'une équipe de chercheurs, Toussaint et coll. (2012), dans le cadre d'une recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires et réalisée entre 2008 et 2012 dans quatre écoles secondaires pluriethniques et défavorisées. La méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche était mixte, à savoir qualitative et quantitative. Les résultats présentés ici proviennent d'analyses approfondies des données qualitatives de cette recherche et abordent la perception des participants et participantes quant aux facteurs de réussite et d'échec scolaires au regard de leurs caractéristiques sociodémographiques. L'analyse des données s'est effectuée à partir de 79 groupes de discussion et entrevues semi-dirigées d'une durée variant de 30 à 90 minutes. Elles ont été réalisées auprès de divers membres de la communauté éducative provenant des différents milieux, soit entre 22 et 30 entrevues par milieu. Ainsi, a) des membres du corps enseignant ($n = 19$), b) des membres de la direction ($n = 5$), c) des professionnels non enseignants ($n = 19$), d) des parents ($n = 10$), e) des élèves ($n = 47$) et f) des membres de la communauté ($n = 10$) gravitant tous autour des écoles secondaires pluriethniques et défavorisées de la région de Montréal et participant à la recherche, ont été rencontrés.

Toutes les entrevues, enregistrées avec le consentement des participants, ont été effectuées par les différents membres de l'équipe de recherche. Différents guides d'entrevues ont été utilisés, et ce, en considération du rôle des personnes rencontrées (x. membres enseignants, directions, etc.). Il demeure que des thèmes communs aux différents questionnaires utilisés, notamment les facteurs de réussite et d'échec des élèves, étaient présents. Les différents enregistrements retranscrits en verbatim ont été analysés au regard du cadre conceptuel établi dans la recherche.

Un approfondissement des divers facteurs de réussite et d'échec était nécessaire afin de mettre à jour les conceptions de la réussite et de l'échec scolaire afin de répondre à la question de recherche suivante : de quelle manière les divers membres de communautés éducatives en milieu scolaire pluriethnique et défavorisé perçoivent la réussite et l'échec scolaire au regard de leurs diverses caractéristiques sociodémographiques?

Ainsi, l'analyse de contenu effectuée avait pour objectif de

découvrir la logique sous-jacente à la praxis de la personne et de la collectivité...à dégager la façon dont la personne vit son rapport au monde, l'interprétation qu'elle donne à son expérience globale de vie, la vérité vécue, pour ainsi dire, qui sous-tend l'ensemble de sa quotidienneté. (Deslauriers, 1991, p. 79)

En conséquence, l'analyse de contenu privilégié était de type *transversal*, car différentes confrontations intertextuelles des unités de sens dégagées ont été réalisées (Berthelot, 1999). Plus spécifiquement, une première étape de transposition a été effectuée et consistait en la réduction des informations en petites unités comparables, en noyaux de sens pouvant être rassemblés (Deslauriers, 1991) afin de procéder à de réelles comparaisons entre les entrevues. Ensuite, une étape de reconstitution a été effectuée et des catégories ont été formulées ou ajoutées afin de rendre compte de l'ensemble des distinctions constatées dans les discours analysés (Sabourin, 2004), soit au regard des caractéristiques sociodémographiques des participants. Ainsi, en fonction de l'analyse de l'identification de facteurs de réussites et d'échecs demandés aux participants, 10 regroupements ont été formulés. Les différents regroupements des facteurs de réussite et d'échec étaient : a) Facteurs liés à la communauté et à la société; b) Facteurs liés à la direction, commission scolaire (C. S.), ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES); c) Facteurs liés à la pédagogie; d) Facteurs liés à l'école; e) Facteurs liés à l'élève; f) Facteurs liés à l'enseignant; g) Facteurs liés aux pairs; h) Facteurs liés aux parents et i) Facteurs liés aux professionnels non enseignants (PNE). Seul le regroupement « Facteurs liés aux professionnels non enseignants » n'est pas un regroupement des facteurs d'échec. Ainsi, dans un souci d'approfondissement des données au regard de la question de recherche, des requêtes ont été effectuées avec l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo, afin de découper les données des regroupements sur les facteurs de réussite et d'échec en fonction des différentes caractéristiques sociodémographiques considérées dans la recherche (les attributs). Ces caractéristiques sociodémographiques ont été identifiées lors des entrevues où diverses questions de type sociodémographique furent posées (sexe, âge, nombre d'années d'expérience professionnelle, etc.). Ces diverses caractéristiques sociodémographiques ont été déterminées par les différents chercheurs de l'équipe afin d'obtenir divers renseignements sur le profil des membres de l'échantillon et voir leur possible influence sur la conception des raisons associées à la réussite et à l'échec scolaires.

Plus spécifiquement, avec ces requêtes, les divers regroupements de facteurs de réussite et d'échec ont été répartis à l'intérieur de diverses matrices qui révélaient le nombre de citations issues des regroupements de facteurs et appartenant à chacun des regroupements composant chaque attribut. En raison de l'aspect volumineux et complexe des matrices, il est présenté ici un des éléments d'une des matrices, soit, le regroupement (f) des facteurs de réussite, celui lié à l'enseignante ou l'enseignant, et ce, en fonction de la caractéristique « sexe » des participantes et participants :

TABLEAU I. Facteurs de réussite liés à l'enseignante ou l'enseignant en fonction du sexe des participantes et participants

Facteurs de réussite liés à l'enseignante et à l'enseignant	Sexe	
	Femmes	Hommes
Enseignante ou enseignant à l'écoute des élèves	1	0
Enseignante / enseignant auprès de qui les élèves peuvent se confier	1	0
Enseignante / enseignant et gestion de classe	2	0
Enseignante / enseignant motivant/e	1	1
Enseignante /enseignant (caractéristiques personnelles)	19	6
Reconnaissance de l'élève par l'enseignante ou l'enseignant	1	1

Ainsi en effectuant de telles requêtes, les propos ont été compartimentés selon les regroupements de chacun des attributs (ex. sexe, âge, etc.) et ont permis de mettre à jour des tendances dans les perceptions des personnes rencontrées, et ce, en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques. Enfin, les membres de trois écoles sur quatre ont été considérés dans cette analyse qualitative, puisque trois écoles ont été présentes durant toute la durée de la recherche. Les trois écoles ont été identifiées par des lettres afin d'assurer la confidentialité de chacune.

RÉSULTATS

Dans les travaux effectués par Toussaint et coll. (2012), les trois facteurs de réussite les plus fréquemment identifiés par les différents participantes et participants de la recherche sont : a) le support de la famille, b) la motivation de l'élève, et c) l'influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant. Autrement, les chercheurs ont identifié : a) la démotivation de l'élève, b) les mauvais amis, et c) le manque de support de la famille comme principaux facteurs d'échec mentionnés par les divers acteurs rencontrés.

Cependant, en analysant plus en profondeur les facteurs de réussite et d'échec associés aux élèves issus de l'immigration, quelques tendances propres aux caractéristiques sociodémographiques apparaissent. Il est ici présenté les tendances qui se dégagent des perceptions des diverses personnes interrogées selon chacun des facteurs de réussite et d'échec, et ce, au regard des différentes caractéristiques sociodémographiques (regroupements non exclusifs) : le statut, l'école, le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience professionnelle, le fait d'être ou non issus de l'immigration et l'origine ethnoculturelle.

TABLEAU 2. *Caractéristiques démographiques des répondants et répondantes*

Statut	École	Sexe	Âge	Nombre d'années d'expérience professionnelles	Être issu de l'immigration	Origine ethnoculturelle
• Enseignantes ou enseignants (n = 19)	• A (n = 22)	• Hommes (n = 26)	• Moins de 30 ans (n = 16)	• Moins de 5 ans (n = 2)	• Oui (n = 58)	• Amérique centrale et caraïbes (n = 6)
• Professionnelles ou professionnels non enseignants (n=19)	• B (n = 30)	• Femmes (n = 44)	• 30-39 ans (n = 2)	• 5-9 ans (n = 2) • 10-15 ans (n = 5)	• Non (n = 16)	• Amérique de Nord (n = 17)
• Élèves (n = 15)	• C (n = 27)	• N/A (n = 9)	• 40 ans et plus (n = 14)	• 15-19 ans (n = 6)	• N/A (n = 7)	• Amérique du Sud (n = 1)
• Parents (n = 11)			• N/A (n = 47)	• 20 ans et plus (n = 7)		• Europe de l'Ouest (n = 3)
• Communautaire (n = 10)				• N/A (n = 57)		• Europe de l'Est (n = 4)
• Membres de la direction (n = 5)						• Asie (n = 4)
						• Afrique du Nord (n = 4)
						• Afrique noire et subsaharienne (n = 1)
						• Moyen-Orient (n = 2)
						• Antilles (n = 0)
						• Océanie (n = 0)
						• N/A (n = 37)

Facteurs de réussite

Dans un désir de décrire les différentes conceptions présentes chez les divers membres de la communauté éducative en ce qui concerne les facteurs de réussite des élèves issus de l'immigration, une analyse approfondie des données a été réalisée afin d'identifier si l'un ou l'autre des trois facteurs de réussite semble plus important ou plus influent dans l'explication que se donnent les individus de la réussite.

Le support de la famille. La famille est sans conteste le facteur de réussite le plus important dans le cadre de la recherche. Maintes fois identifiées par les diverses personnes interrogées, lorsqu'il est question de l'influence positive de la famille sur la réussite scolaire, les personnes rencontrées mentionnent que cela implique a) une valorisation de l'éducation par les parents, b) un support ou un soutien dans les études, c) des encouragements et d) de l'encadrement. Toutefois, le personnel enseignant a ajouté des conditions de vie familiale favorables et une bonne communication dans les familles. Pour ce qui est des parents, ils

mentionnent également une stabilité du contexte familial comme facteur de réussite. Enfin, les PNE et le personnel de soutien indiquent également une collaboration des parents avec l'école.

En considérant les diverses caractéristiques démographiques, il est possible de constater d'une part que ce premier facteur de réussite, soit le support de la famille, a été mentionné par une majorité d'hommes. C'était d'ailleurs le facteur le plus important (en proportion) chez les hommes. Les femmes étaient moins nombreuses à identifier ce facteur de réussite. Ce même facteur de réussite est également ce qui est revenu le plus fréquemment dans les propos des personnes issues de l'immigration ce qui était moins le cas des personnes qui ne sont pas issues de l'immigration. En ce qui concerne l'âge des répondants et répondantes, parmi les personnes ayant divulgué leur âge, les 40 ans et plus tendent à identifier le support de la famille plus fréquemment que les autres groupes d'âge. Pour ce qui est de l'origine ethnoculturelle des individus, seuls les gens originaires de l'Afrique du Nord avaient une tendance un peu plus grande à identifier des facteurs liés aux parents, notamment le support des parents.

La motivation de l'élève. Au-delà du fait que la motivation de l'élève est le second facteur le plus fréquemment identifié comme facteur de réussite et ce, par toutes les personnes rencontrées, il demeure que a) faire ses devoirs et étudier, de même b) qu'écouter et travailler en classe sont des facteurs de réussite d'importance pour plus d'une personne, surtout pour les participants du regroupement « élèves ».

Tout comme pour le facteur de réussite précédant, soit le support de la famille, en considérant les diverses caractéristiques démographiques des personnes rencontrées, il a été constaté des différences selon celles-ci. D'une part, il semble que pour une bonne proportion des moins de 30 ans, le fait a) d'écouter et de travailler en classe de même que b) faire ses devoirs et étudier, sont des facteurs considérés très importants pour ceux-ci ce qui n'est pas le cas pour les personnes issues des autres catégories d'âge. Aussi, comme c'était le cas avec l'importance accordée au support de la famille dans la réussite, les hommes ont eu plus tendance que les femmes à considérer l'importance de la *motivation de l'élève* dans la réussite scolaire de celui-ci.

Il est également permis de mentionner que selon les résultats des analyses, les personnes issues de l'immigration ont également fortement identifié divers facteurs de réussite liés à l'élève. Ainsi, le facteur motivation de l'élève est le facteur le plus important identifié dans cette catégorie. En comparant les proportions, il est possible de constater que ces personnes semblent identifier davantage cet élément que les personnes non issues de l'immigration. Il semble également en considérant l'origine ethnoculturelle des individus que les personnes provenant d'Amérique centrale et des Caraïbes ont davantage identifié des facteurs liés à l'élève, plus précisément la motivation de l'élève.

De plus, il a été constaté que les personnes originaires de l'Europe de l'Ouest, l'Europe de l'Est, l'Asie, et l'Afrique du Nord ont surtout identifié des facteurs liés à l'élève.

Pour ce qui est des écoles d'appartenance, il a été constaté que les individus rencontrés à l'école C ont très peu abordé ce facteur comparativement à ceux des écoles A et B. Enfin, pour ce qui est de la perception des personnes selon leur statut, les membres du personnel enseignant se sont quelque peu démarqués en mentionnant un peu plus fréquemment la *motivation de l'élève*, comme facteur important dans la réussite.

L'influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant. D'abord, en considérant les caractéristiques sociodémographiques des personnes, au niveau de leur statut, aucun regroupement de ces dernières ne se distingue dans l'identification de divers facteurs liés aux enseignants. Toutefois, il importe de mentionner que tous les regroupements de personnes ont identifié l'influence positive de l'enseignant comme un des facteurs de réussite. C'est d'ailleurs, le troisième facteur de réussite en importance dans le cadre de la recherche. En regardant de plus près les propos de chacun des regroupements, il a été constaté qu'en fonction du statut des personnes, ces dernières accordent une interprétation quelque peu différente de ce qu'elles conçoivent comme étant une influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant.

Ainsi, pour le personnel enseignant rencontré, leur influence positive sur l'élève passe par l'établissement d'une relation et d'un lien avec ce dernier, tandis que pour les élèves, cela implique qu'ils expliquent bien, qu'ils aient de la patience envers eux et qu'ils les encouragent. Pour les directions, l'influence positive du personnel enseignant implique que ce dernier soit a) motivé, b) offre un bon encadrement des élèves, c) établisse des relations avec ceux-ci et d) qu'il soit pour eux des personnes significatives. En ce qui concerne les professionnels non enseignants et le personnel de soutien, il importe que le personnel enseignant soit a) impliqué, b) encadre bien les élèves, c) fasse preuve de discipline et d) qu'il établisse de bonnes relations avec eux. Enfin, pour les parents, l'influence positive du personnel enseignant passe par une a) bonne qualification et qu'au-delà b) de bien expliquer en classe, il c) fasse preuve de discipline et qu'il encourage ses élèves.

Pour ce qui est des autres caractéristiques sociodémographiques, mentionnons qu'au niveau du sexe, les hommes ont beaucoup moins identifié *l'influence positive* comparativement aux femmes pour qui elle était, le facteur plus important. Tout comme pour le support à la famille, les personnes issues de l'immigration l'ont également fortement identifié comme facteur de réussite.

En ce qui concerne l'école d'appartenance, c'est davantage les membres de la communauté éducative de l'école C qui l'ont identifié, ce qui était très peu le cas pour le facteur élève motivé. L'influence de l'enseignante ou l'enseignant

a également été mentionnée par plusieurs personnes interrogées de l'école A. Toutefois, seulement quelques personnes de l'école B ont identifié ce facteur en entrevue.

Facteurs d'échec

Comme mentionné précédemment, la démotivation de l'élève, les mauvais amis, et le manque de support de la famille ont été identifiés comme principaux facteurs d'échec dans le cadre de la recherche. Au-delà d'identifier sensiblement les éléments contraires aux facteurs de réussite comme facteurs d'échec, il y a un intérêt à nuancer et à distinguer les perceptions des personnes interrogées sur la question en fonction de leurs caractéristiques démographiques. De manière générale, il est possible de constater que moins de tendances importantes ont émergé des propos des divers regroupements que pour les facteurs de réussite.

La démotivation de l'élève. Parmi les facteurs d'échec liés à l'élève, seul l'élément élève démotivé se distingue des autres, constituant également celui le plus fréquemment identifié par toutes les personnes dans le cadre de la recherche.

En considérant les caractéristiques sociodémographiques, il est possible de constater qu'au niveau du sexe, les hommes comme les femmes considéreraient cela comme un facteur d'échec important. Pourtant, la motivation de l'élève n'a pas été relevée avec autant d'importance par les femmes comme facteur de réussite comparativement aux hommes. En ce qui concerne l'école d'appartenance, les participants de l'école B ont beaucoup plus considéré la démotivation de l'élève comme pouvant nuire à sa réussite.

Les personnes issues de l'immigration ont identifié principalement trois facteurs d'échec, soit le a) manque d'encouragement des familles, b) l'influence des pairs et enfin c) la démotivation. Pour ce qui est des personnes non issues de l'immigration, elles ont davantage mentionné la a) démotivation, b) l'influence des pairs et pour conclure et c) le manque d'encadrement des parents. Ainsi, peu importe qu'une personne soit issue ou non de l'immigration, il semble qu'elle considère les mêmes facteurs d'échec, notamment la démotivation. Au niveau de l'origine ethnoculturelle des individus, il a été constaté que les personnes provenant de l'Amérique du Nord ont eu tendance à identifier des facteurs d'échec liés aux élèves et aux parents, et plus spécifiquement la démotivation de l'élève. Les personnes originaires de l'Europe de l'Ouest ont abordé surtout des facteurs liés à l'élève, mais pas nécessairement la démotivation.

Les amis. Seul facteur dans la catégorie facteurs en lien avec les pairs, l'influence des pairs a été mentionnée par plusieurs regroupements comme pouvant nuire à la réussite. Toutefois, en considérant le statut des personnes rencontrées, il a été constaté qu'aucun élève n'a mentionné ce facteur comme pouvant nuire à sa réussite. En ce qui concerne l'école d'appartenance, le facteur d'échec, les mauvaises fréquentations ont été beaucoup plus souvent mentionnés par les membres de la communauté éducative de l'école C que celles des autres

écoles. C'est d'ailleurs le facteur d'échec le plus important dans cette école. Pour ce qui est de la perception de ce facteur d'échec selon le sexe, il a été possible de constater qu'il a été plus fréquemment identifié par les femmes.

Le manque de soutien de la famille. Pour ce qui est du manque de support de la famille, il a été constaté que les membres de la communauté éducative de l'école B se démarquent nettement de la perception des autres écoles en considérant le manque d'encadrement des parents comme pouvant nuire à la réussite. Toutefois, ils ont moins souvent identifié le manque d'encouragement des parents comme facteurs d'échec comparativement à ceux de l'école C en ayant davantage fait mention. Au niveau du sexe, les femmes étaient quelque peu plus nombreuses à considérer a) le manque d'encadrement et b) le manque d'encouragement comme facteurs d'échec.

DISCUSSION

En réponse à l'augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration, il semble important que les acteurs scolaires travaillant en milieu scolaire démontrent une sensibilité et des attitudes harmonieuses (Bourhis et coll., 1997) envers cette population pour faciliter sa réussite scolaire. Les interactions entre les personnes appartenant nouvellement au pays d'accueil avec les personnes du milieu scolaire influencent le climat de l'école. Les changements démographiques variant ainsi selon les différents groupes ethnoculturels en présence exigent de la communauté éducative d'avoir l'expression de la valeur d'inclusion (UNESCO, 2009) pour encourager les comportements positifs de l'ensemble du monde scolaire face à la réussite des jeunes. Le monde scolaire bénéficie du support positif et motivant l'environnement scolaire et familial.

Les résultats semblent appuyer l'importance des attitudes harmonieuses s'inscrivant dans le cadre de Bourhis et coll. (1997), car les différents facteurs attribués à la réussite scolaire sont a) le support de la famille, b) la motivation de l'élève, et c) l'influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant. Au contraire, les attitudes problématiques ou conflictuelles décrites par Bourhis et coll. (1997) pourraient favoriser les facteurs d'échecs scolaires identifiés soient, a) la démotivation de l'élève, b) les mauvais amis et c) le manque de support de la famille. Ces facteurs combinés se retrouvent aussi dans diverses recherches (Fortin et coll., 2004; Mc Andrew, 2015; Potvin et coll., 1999). En analysant plus spécifiquement les différents facteurs de réussite et d'échec scolaires en fonction des huit différentes caractéristiques sociodémographiques des participants, trois méritent d'être discuté a) le sexe, b) le statut et c) l'âge.

Une différence de perception de la réussite et de l'échec scolaire a été constatée concernant l'appartenance sexuelle des participants. Comme mentionné, les hommes rencontrés semblent octroyer à la famille la responsabilité première de la réussite scolaire ce qui n'est pas le cas des femmes rencontrées. Le même phénomène s'est manifesté en ce qui concerne la motivation des élèves. Ainsi,

malgré le fait que ces facteurs semblent importants pour les femmes, ils l'étaient davantage pour les hommes participants. Pour les femmes, le plus important facteur d'influence de la réussite scolaire était la qualité des relations avec l'enseignant. Au niveau des facteurs d'échec, tel que mentionné, les femmes ont davantage identifié les mauvais amis de même que le manque d'encadrement des familles comparativement aux hommes. Il se peut que ces différences de perception en fonction de l'appartenance sexuelle des personnes rencontrées représentent des zones de conflits potentiels diminuant la qualité des services offerts aux élèves issus de l'immigration pour soutenir leur réussite.

Une importante distinction des valeurs semble se constater quant à l'identification des premières personnes responsables de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Les hommes ayant une tendance à identifier l'élève ou la famille comme premier responsable de la réussite des élèves issus de l'immigration, il est questionné leur pleine implication dans la réussite de ces jeunes. Ceci indique un manque de vision commune et partagée par tous (Bronfenbrenner, 1979) de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Puis, selon Mc Andrew (2015), le partage d'une vision commune par une équipe-école représente un élément déterminant du taux de réussite des élèves défavorisées ou de minorités marginalisées.

De plus, la grande différence dans les perceptions des facteurs de réussite et d'échec scolaires se présente différemment selon l'appartenance générationnelle. En effet, les participants et participantes de 40 ans et plus considèrent plus important le support de la famille dans la réussite des élèves issus de l'immigration. Tandis que pour les 30 ans et moins, la réussite s'explique d'abord par la motivation de l'élève. Considérant que le monde scolaire se rajeunit, ces différences générationnelles peuvent indiquer une tendance à concevoir de manière individualiste, la réussite du jeune dépendra de sa propre implication.

Cette idée est d'ailleurs fréquemment soulevée par les élèves participants, pour la plupart issus de l'immigration, pour qui le facteur clé de la réussite scolaire dépend de leur propre effort. En contrepartie, en considérant toujours le statut des personnes interrogées, le personnel enseignant, les PNE et les directions semblent focaliser davantage sur l'établissement de relations significatives en identifiant les relations positives de même que négatives comme étant les premiers facteurs de réussite et d'échecs scolaires des élèves issus de l'immigration.

En bref, au-delà des perceptions des différents acteurs du milieu scolaire, dont les parents pour qui l'établissement de relations significatives est important et s'actualise possiblement dans de nombreuses mesures et efforts des milieux, il demeure que pour l'élève issu de l'immigration, la réussite scolaire dépend d'abord et avant tout de ses propres efforts. Ce constat ouvre ainsi la porte à une possible analyse critique des mesures en place actuellement dans les écoles québécoises, mais aussi montréalaises. De plus, cette différence dans

les perceptions des élèves issus de l'immigration au regard des autres membres de la communauté éducative aurait intérêt à être davantage étudiée dans de futures recherches abordant spécifiquement cet aspect.

Malgré le fait de s'être intéressé aux perceptions de divers membres de communautés éducatives de milieux scolaires défavorisés et pluriethniques en identifiant des zones possibles de relations harmonieuses ou conflictuelles, il demeure qu'une des limites de la recherche trouve sa source dans les entrevues effectuées. Ces dernières n'ont pas été menées de façon à vérifier le niveau d'acculturation dans les relations ni de vérifier l'orientation d'acculturation des personnes issues de l'immigration et des membres de la société d'accueil. Une nouvelle recherche serait nécessaire à ce niveau. De plus, une étude de plus grande envergure reposant également sur une méthodologie quantitative serait à considérer afin de vérifier la possible généralisation des perceptions constatées en fonction des caractéristiques socioéconomiques.

CONCLUSION

Au-delà de l'identification des facteurs de réussite et d'échec scolaires ayant de l'importance pour divers membres de communautés éducatives de milieux scolaires défavorisés et pluriethniques de la région de Montréal, le sexe, le statut et l'âge des personnes interrogées ont permis de mettre à jour des zones de relations parfois harmonieuses. Le constat de perceptions contradictoires à d'autres moments en fonction de ces mêmes caractéristiques sociodémographiques quant aux facteurs de réussite et d'échec scolaire des élèves issus de l'immigration, a possiblement révélé le manque d'une vision commune et partagée par tous afin de soutenir la réussite de cette population scolaire. Si la réussite scolaire est l'affaire de tous (MELS, 2009), il semble au terme de l'interprétation des résultats que du travail reste à faire dans les écoles afin de promouvoir une vision partagée de la réussite, mais également tenir davantage compte des perceptions parfois opposées ou conflictuelles entre les membres des communautés éducatives.

RÉFÉRENCES

- Berry, J. (2005). Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berthelot, J.-M. (1999). L'objectivité. Dans J.-M. Berthelot (dir.), *Sociologie. Épistémologie d'une discipline. Textes fondamentaux* (p. 383-390). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. et Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386. doi:10.1080/002075997400629
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Chan, C. D., Cor, D. N. et Band, M. P. (2018). Privilege and oppression in counselor education: An intersectionality framework. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46, 58-73. doi: 10.1002/jmcd.12092

Perception de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire* [Rapport]. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal QC : McGraw-Hill.

Denov, M. et Blanchet-Cohen, N. (2014). The rights and realities of war-affected refugee and asylum seeking children and youth in Québec : Making children's rights meaningful. *Revue canadienne des droits des enfants*, 1(1) 18-42.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.

Grenier, S. (2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal – Inscriptions au 3 novembre 2017* [Rapport], Repéré à <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2017a). *Le bilan démographique du Québec-Édition 2017* [Rapport]. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2017.pdf>

Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2017b). Migrations internationales et interprovinciales, Québec et régions administratives [Tableau statistique]. Repéré à [http://www.bdsq.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERDTVQ0N24134457119300UL\[hO&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_sectr=498&p_id_raprt=709](http://www.bdsq.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERDTVQ0N24134457119300UL[hO&p_lang=1&p_m_o=ISQ&p_id_sectr=498&p_id_raprt=709)

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13-25. doi:10.7202/1038275ar

Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.

Mc Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. et Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 2-18). Montréal, QC : Éditions Fides.

Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 19-40). Montréal, QC : Éditions Fides.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite des élèves issus de l'immigration : une question de classe, de langue ou de culture? *Éducation et Francophonie*, 36(1), 177-196. doi: 10.7202/018096

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire. *Bulletin statistique de l'Éducation*, 34. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_34.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire [Rapport]. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : 1. Portrait des élèves- Soutien au milieu scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2017b). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2017* [Rapport]. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2017.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* [Rapport]. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire. Fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.) *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation partenariat* (p. 9-26). Montréal, QC : Presse de l'Université du Québec.

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Style parental et participation parentale au suivi scolaire et risque d'abandon scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 441-45.

Sabourin, P. (2004). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 357-385). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G., Raïche, G., Bissonnette, M. et Ouellet, F. (2012). *Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptée : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes*. [Rapport]. Repéré à https://criec.uqam.ca/upload/files/Rapport_UQAM_2012_09_30.pdf

MÉLISSA BISSONNETTE, Ph. D. est professeure en gestion de la diversité en éducation au Département d'éducation et pédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses recherches portent entre autres sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Elle s'intéresse également au développement d'une compétence interculturelle et inclusive dans une perspective globale en éducation. En plus d'avoir participé à divers projets de recherche dans le domaine de l'interculturel en milieu scolaire, elle est également membre du Conseil d'administration de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). bissonnette.melissa@uqam.ca

PIERRE TOUSSAINT, Ph.D., est détenteur d'un doctorat en Administration et politique scolaires de l'Université Laval. Il est professeur titulaire et associé au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent notamment, en gestion de l'éducation et dans le domaine de l'interculturel. Auteurs de plusieurs ouvrages et articles publiés dans des revues savantes, il a aussi participé à divers colloques et congrès scientifiques en éducation au Canada et à l'étranger. Il est intervenu à plusieurs reprises dans le système scolaire haïtien, notamment au niveau de l'enseignement supérieur et en Côte d'Ivoire. Il est professeur associé et Vice-président aux affaires académiques à l'Institut des sciences, des technologies et des études avancées d'Haïti. toussaint.pierre@uqam.ca

CYNTHIA MARTINY est professeure à l'Université du Québec à Montréal. Elle donne des cours d'orientation interculturelle et de groupe aux étudiants inscrits aux programmes de développement de carrière et d'orientation professionnelle. Ses intérêts en recherche portent sur le jumelage interculturel, les compétences des praticiens de l'orientation en contextes multiethniques, l'intégration professionnelle des immigrants et le travail en groupe. martiny.cynthia@uqam.ca

GABRIEL FORTIER, Ph.D. en psychopédagogie et psychologue, est professeur titulaire au département des sciences de la santé de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Il enseigne la psychologie du développement depuis 1993 dans les programmes de psychologie. Ses travaux de recherche touchent principalement le réseau social des adolescents et les problèmes d'adaptation notamment les problèmes de consommation de substances psychotropes chez les jeunes. gabriel_fortier@uqac.ca

FERNAND OUELLET est un retraité de l'éducation ayant fait carrière pendant plus 45 ans. Il a occupé des fonctions d'enseignant d'histoire et de conseiller pédagogique au secondaire, de chargé de cours à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal, de consultant pour divers organismes dont le Haut-Commissariat aux droits de l'Homme des Nations-Unies. Sous la direction de Pierre Toussaint, il a coordonné, pendant 4 ans, une recherche universitaire. Il a été chercheur principal pour le MELS sur la persévérance scolaire, coordonnateur pédagogique au Centre de Ressources en Éducation aux Médias, co-coordonnateur et conseiller au Centre d'Éducation interculturelle et de Compréhension internationale. Il a participé à la rédaction de nombreuses publications, donner de nombreuses entrevues et communications. fernandouellet20@gmail.com

MÉLISSA BISSONNETTE is a Professor in the Department of Education and Pedagogy at the Université du Québec à Montréal (UQAM). She teaches administration and cultural diversity in education. Her primary research focus is on cultural diversity in schools. She is also interested in the development of intercultural and inclusive competencies in education. She is on the Board of Directors of the Association for the Development of Teaching and Research in Administrative Administration (ADERAE). bissonnette.melissa@uqam.ca

PIERRE TOUSSAINT is a Professor and associate in the Department of Education and Pedagogy at the Université du Québec à Montréal (UQAM). His research interests include educational administration and intercultural issues. Author of several books and articles published in scholarly journals, he has also participated in various symposiums and scientific conferences on education in Canada and abroad. He has consulted for the Haitian school system, particularly at the higher education level, as well as for the Ivory Coast. He is Associate Professor and Vice President of Academic Affairs at the Institute of Science, Technology and Advanced Studies of Haiti. toussaint.pierre@uqam.ca

CYNTHIA MARTINY is a Professor at the Université du Québec à Montréal. She teaches group and intercultural counseling for students enrolled in the career development and career counseling programs. Her research interests center around intercultural twinning, intercultural career counselling competencies, immigrant job insertion, and group counseling. martiny.cynthia@uqam.ca

GABRIEL FORTIER is a Professor in educational psychology and of psychology in the Department of Health Sciences at the Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). He has been teaching developmental psychology since 1993. His research focuses primarily on adolescent social networks and substance abuse. gabriel_fortier@uqac.ca

FERNAND OUELLET is a retired university lecturer at both Université de Montréal and the Université du Québec à Montréal. His 45-year career in education included high school history teaching, school advising, and consulting for various organizations such as the United Nations Human Rights Commission. As a university research coordinator, he has been in charge of research on school perseverance financed by the Minister of Education. In addition, he has been responsible for coordinating the Media Education Resource Center and the Center for Intercultural Education and International Comprehension. He has contributed to many publications, numerous interviews, and conferences. fernandouellet20@gmail.com